DOCUMENT RESUME

ED 385 130 FL 023 121

AUTHOR	Alvarez, Gerardo; Perron, Denise
TITLE	Concepts linguistiques en didactique des langues (Linguistic Concepts in the Teaching of Languages).
INSTITUTION	International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-89219-253-6
PUB DATE	95
NOTE	375p.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom Use (055) -- Books (010)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC15 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Communication (Thought Transfer); Discourse Analysis; Foreign Countries; Grammar; *Language Role; *Language Skills; Language Variation; Linguistics; *Linguistic Theory; Phonology; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Semantics; Speech Skills; Syntax; Vocabulary Development; Writing Skills

ABSTRACT

Basic linguistic concepts are presented and their links with second language learning and teaching are examined. The book is intended as a guide for teachers and others interested in second language instruction. Chapters address the following concepts: the relationship of language and linguistics, including basic terminology of discussion about language; language variation and the evolution of language norms; human communication, encoding and decoding, language functions, and nonverbal communication; the structure of language, content and form, and context; the role of applied linguistics in the teaching of languages; phonology and phonological skills; writing and its relationship to spoken language; words, discourse elements, and morphology; lexical competence and the teaching of meaning in a foreign language; grammar and syntax; text and text elements; and competence in discourse, including pragmatics, situational competence, and speech acts. Each chapter contains a list of recommended additional readings and several exercises to reinforce the concepts discussed. Contains 21 pages of references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 385 130

dral
Centre international de recherche en aménagement linguistique

icalp
International Center for Research on Language Planning

Gerardo ALVAREZ et Denise PERRON

CONCEPTS LINGUISTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Denise Deshaies

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

2e édition revue et augmentée

Publication L-3

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

1995

FL 023121

BEST COPY AVAILABLE

Concepts linguistiques en didactique des langues

Gerardo Alvarez et Denise Perron

L-3

1995
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Alvarez, Gerardo

Concepts linguistiques en didactique des langues

(Publication L ; 3)
Comprend un résumé en anglais.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-253-6

1. Langage et langues - Étude et enseignement. 2. Linguistique. I. Perron, Denise. II. Centre international de recherche en aménagement linguistique. III. Titre. IV. Publication L (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 3.

P53.A48 1995 407 C95-941020-1

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 3e trimestre 1995
2e édition revue et augmentée
ISBN: 2-89219-253-6

JE REMERCIE L'UNIVERSITÉ LAVAL DE M'AVOIR PERMIS DE COLLABORER À LA RÉDACTION DE CE LIVRE EN M'OCTROYANT UNE BOURSE DE PERFECTIONNEMENT.

Denise Perron

À Nancy et Jean,
pour leur patience et leur précieuse aide

AVERTISSEMENT

Nous avons rédigé ce livre, deuxième édition révisée et augmentée, à l'intention des professeurs de langues qui ressentiraient le besoin de mieux maîtriser les concepts fondamentaux de la linguistique. À ceux-là s'ajoutent, bien entendu, les étudiants en linguistique, désireux de savoir comment ces concepts s'intègrent au domaine de la didactique des langues.

Il ne s'agit pas d'un manuel d'introduction à la linguistique ou de linguistique appliquée. Il ne s'adresse donc ni aux linguistes ni aux didacticiens chevronnés.

Nous avons seulement voulu, par cet ouvrage, sensibiliser les professeurs de langues à la démarche de la pensée scientifique dans le champ particulier du langage, et, chemin faisant, les familiariser avec certaines notions fondamentales, indispensables à quiconque enseigne les langues. Ainsi, les travaux pratiques et les lectures proposées en fin de chapitres permettront au lecteur de vérifier sa compréhension des concepts et des démarches scientifiques étudiés, et d'approfondir, par ailleurs, ses propres connaissances antérieures. Tels sont nos objectifs pédagogiques.

Loin de prétendre qu'un enseignement scientifique des langues découlerait directement de la seule application des connaissances d'une linguistique omnisciente, nous osons croire que notre travail profitera aussi au futur professeur de langues. Nous pensons, en effet, qu'il y trouvera des outils qui lui faciliteront la compréhension et l'utilisation des méthodes existantes et qui l'aideront à atteindre ses propres objectifs pédagogiques.

G. ALVAREZ ET D. PERRON

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Le présent ouvrage traite des concepts de base en linguistique utilisés en didactique des langues. Il a été conçu pour le lecteur qui veut se familiariser avec ces notions fondamentales, indispensables à quiconque enseigne une langue seconde ou étrangère.

■■■■■

This book presents some basic linguistic concepts and links them to language teaching. It was written for readers who whish to understand fundamental concepts which are indispensable for anyone teaching a second or foreign language.

TABLE DES MATIÈRES

AVERTISSEMENT ii

RÉSUMÉ / ABSTRACT iii

CHAPITRE 1:
LE LANGAGE ET LA LINGUISTIQUE 1

Le langage et l'homme; la linguistique: populaire, externe/interne; les aspects du langage; langue/discours; compétence/performance; la notion de compétence de communication

Lectures recommandées 12

Travaux pratiques 14

CHAPITRE 2:
LA VARIATION LINGUISTIQUE 19

Les variétés de langue: chronolecte, géolecte, sociolecte et registre; la norme: descriptive/prescriptive; l'évolution des normes

Lectures recommandées 32

Annexe 33

Travaux pratiques 38

CHAPITRE 3:
LA COMMUNICATION HUMAINE 41

La notion de communication; encodage/décodage; le langage humain; les fonctions du langage; la communication non-verbale: kinésique et proxémique

Lectures recommandées 62

Travaux pratiques 64

CHAPITRE 4:
LA STRUCTURE DU LANGAGE 67

Les linguistiques; expression/contenu; substance/forme; double articulation; l'économie et la créativité du système linguistique; paradigme/syntagme; situation/contexte

Lectures recommandées 82

Travaux pratiques 83

CHAPITRE 5:
LA LINGUISTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ... 85

La linguistique appliquée; l'acquisition de la langue maternelle/apprentissage d'une langue seconde; interférence linguistique; analyse contrastive/analyse des erreurs; communication exolingue

Lectures recommandées ... 107
Travaux pratiques ... 108

CHAPITRE 6:
LA COMPÉTENCE PHONIQUE ... 109

Le système phonologique; phonétique/phonologie; lexique de la phonétique/lexique de la phonologie; traits prosodiques/traits distinctifs; compétence phonique: interlangue, fautes/correction

Lectures recommandées ... 138
Annexe ... 139
Travaux pratiques ... 143

CHAPITRE 7:
LES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE ... 147

Oralité et écriture, la compétence grapho-phonémique compétences d'écriture; interférence graphémique; le décalage entre l'oral et l'écrit; autonomie relative du code écrit; enseignement de la compétence d'écriture; textualisation; enseignement de la compétence de lecture

Lectures recommandées ... 171
Annexe ... 173
Travaux pratiques ... 177

CHAPITRE 8:
LA CONNAISSANCE DES MOTS ... 179

Le mot: unité de base; statut du mot; le mot comme signe; l'enseignement des mots; les parties du discours; mots forts/mots outils; la composition des mots; les morphèmes; la compétence morphologique

Lectures recommandées ... 201
Annexe ... 202
Travaux pratiques ... 203

BEST COPY AVAILABLE

CHAPITRE 9:
LA COMPÉTENCE LEXICALE ET L'ENSEIGNEMENT DU SENS ÉTRANGER 207

Compétence lexicale; les mots et les choses; le lexique de la sémantique; sens lexical et sens structural; dénotation/connotation; les relations signifiant/signifié; l'analyse sémique ou componentielle; la structure du lexique; la compétence sémantique

Lectures recommandées 235
Travaux pratiques 237

CHAPITRE 10:
GRAMMAIRE ET COMPÉTENCE SYNTAXIQUE 239

La notion de grammaire; la notion de règle; compétence syntaxique; grammaires et didactique des langues: «traditionnelle», structurale, générative-transformationnelle et autres modèles, la grammaire en textes et la grammaire pédagogique

Lectures recommandées 274
Travaux pratiques 276

CHAPITRE 11:
LA COMPÉTENCE TEXTUELLE 281

Textes et non-textes; compétence textuelle; textualisation; éléments de la cohésion/cohérence: les règles: récurrence, progression, relation, non contradiction; type de textes/de classement

Lectures recommandées 309
Annexe 310
Travaux pratiques 311

CHAPITRE 12:
LA COMPÉTENCE DISCURSIVE: ÉNONCIATION ET PRAGMATIQUE 313

Discours; énonciation; compétence situationnelle; savoir énonciatif; pragmatique: fonction conative et autres, les actes de parole

Lectures recommandées 343
Travaux pratiques 344

BIBLIOGRAPHIE 349

Chapitre 1
LE LANGAGE ET LA LINGUISTIQUE

L'Éternel Dieu forma de la terre tous les animaux des champs et tous les oiseaux du ciel, et il les fit venir vers l'homme, pour voir comment il les appellerait, et afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme. Et l'homme donna des noms à tout le bétail, aux oiseaux du ciel et à tous les animaux des champs...

Genèse, 2.19

LE LANGAGE

1.1 LE LANGAGE ET L'HOMME

Depuis toujours, le ***langage*** semble inséparable de l'homme et constitue un des éléments essentiels de sa définition. «Homo loquens», a-t-on pu dire, «l'homme est un animal qui parle». Le terme «langage» est, cependant, plurivoque: dans un sens général, il peut désigner tout système de communication. On parlera ainsi du «langage des fleurs», du «langage des abeilles», etc.; dans un sens particulier, il désigne le système de communication spécifiquement humain (oral, articulé..., voir 3.7).

LANGUE

1.2 LES LANGUES NATURELLES

Le langage humain se manifeste en une pluralité de ***langues*** particulières: ainsi on a répertorié près de 6710 langues dans le monde. (Grimes, 1988) À ces «langues naturelles», il faudrait ajouter

les tentatives très anciennes pour construire des «langues artificielles» — à vocation universelle — qui pourraient permettre la communication entre tous les peuples du monde. Les plus connues de ces langues artificielles sont le volapük (1879) et l'espéranto (1887).

1.3 LANGAGE ET IDENTITÉ

Mais le langage humain est beaucoup plus qu'un simple instrument de communication: profondément lié au développement de la personnalité de chaque individu ainsi qu'à l'histoire des communautés et des nations, le langage constitue un élément essentiel d'***identification*** à un groupe social et à une culture. Le langage contribue en effet, pour une large part, au sentiment d'***identité culturelle*** de l'individu (c'est-à-dire l'appartenance à un groupe socioculturel donné), avec tout ce que cela peut comporter d'émotivité et d'affectivité. C'est pourquoi le langage peut être à la source de graves conflits, qui peuvent même conduire à des comportements agressifs d'une communauté à l'autre, ou d'un individu à l'autre.

Comme le dit le linguiste danois, Louis Hjelmslev,: «Avant même le premier éveil de notre conscience, les mots ont résonné autour de nous, prêts à envelopper les premiers germes fragiles de notre pensée, et à nous suivre sans lâcher prise notre vie durant, depuis les plus humbles occupations de la vie quotidienne jusque dans nos instants les plus sublimes et les plus intimes... Le langage n'est pas un simple compagnon mais un fil profondément tissé dans la trame de la pensée; il est, pour l'individu, trésor de la mémoire et conscience vigilante transmis de père en fils». (Hjelmslev 1971: 9)

LINGUISTIQUE

1.4 LA LINGUISTIQUE POPULAIRE

Chacun utilise le langage et, en tant qu'utilisateur, chacun se pose des questions et émet des jugements sur cet instrument de communication: quel est son origine (voir, en exergue, le mythe biblique), combien il y a de langues sur la terre, quelle langue est la plus précise (la plus belle, la plus utile...), quel mot est correct, quel usage est blâmable. Ce sont là, parfois, des questions qui n'ont guère de sens pour le linguiste.

En effet, les opinions spontanées de l'homme sur le langage sont souvent très éloignées des conceptions de ceux qui l'ont étudié d'une façon scientifique. De même qu'il existe une cosmogonie populaire, dont l'étude montrerait une conception de l'univers assez éloignée de celle que fournit la recherche scientifique, il y a une ***linguistique populaire*** — ensemble d'intuitions plus ou moins fondées, pêle-mêle avec des préjugés, des «idées reçues» et des contrevérités — qui est loin de coïncider avec les concepts fondamentaux d'une étude scientifique du langage. On peut inclure ici, par exemple «l'étymologie populaire» (pour laquelle «*choucroute*» viendrait de «*chou*» et «*croûte*»,) le phénomène du «tabou linguistique» (par ex., pour ne pas dire «*les vieux*», dire «*les gens du troisième âge*», «*l'âge d'or*», «*d'un certain âge*»), la remotivation populaire (qui fait que, au Québec, «*le poste de péage*» devient «*le poste de payage*»), etc. (Voir Yaguello, 1988)

Et bien entendu, l'enseignement des langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou des langues étrangères, n'est pas exempt des *a priori* et des préjugés de la linguistique populaire. Il est important, dans ce domaine, de dépister chez les apprenants les attitudes négatives envers la langue cible (langue seconde), ou envers des variétés non standard de la langue (qui seraient «un charabia sans aucune organisation» — voir chapitre 2), ou encore des attitudes négatives possibles envers leur propre langue maternelle (par survalorisation de la langue-culture étrangère).

1.5 LA LINGUISTIQUE EXTERNE

Depuis l'Antiquité, les hommes ont cherché à étudier le langage d'une façon systématique. Les philosophes grecs, par exemple, ont beaucoup discuté pour savoir si le lien entre le nom et la chose était naturel ou arbitraire. Les philosophes français du XVII^e^ siècle ont cherché à établir les liens entre la langue et la logique humaine. L'on a aussi cherché à étudier, grâce au langage, les migrations humaines, la personnalité d'un individu, les traits caractéristiques d'une nation, le «génie» d'une race, etc.

Mais, le langage est étudié dans ce cas comme le moyen d'accéder à une connaissance dont l'objet principal réside en dehors du langage. Ainsi, par exemple, un anthropologue peut étudier le paradigme des noms de parenté d'une tribu donnée pour arriver à déterminer la structure familiale de ce groupe humain et éventuellement son évolution. (Voir, par ex., Lévi-Strauss, 1958)

C'est ce qu'on appelle la ***linguistique externe***: l'étude des relations qui peuvent exister entre une langue et les conditions socio-politiques de son existence (colonisation, bilinguisme/plurilinguisme social...); ou encore entre une langue et les institutions de toute sorte (l'État, l'école...), etc.

Il s'agit dans tous ces cas d'une approche scientifique qui se sert du langage pour étudier autre chose. Le langage est ici un moyen et non un but d'étude en lui-même.

1.6 LA LINGUISTIQUE INTERNE

La linguistique, comme étude scientifique du langage, se constitue plutôt comme une ***linguistique interne*** qui s'intéresse au langage en lui-même et par lui-même. Le linguiste cherche donc à étudier la «logique interne» du système, indépendamment des contraintes matérielles ou sociales de son utilisation. La comparaison avec le jeu d'échecs est classique: «Le fait qu'il a passé de Perse en Europe est d'ordre externe; interne au contraire, tout ce qui concerne le système et les règles. Si je remplace des pièces de bois

par des pièces d'ivoire, le changement est indifférent pour le système: mais si je diminue ou augmente le nombre de pièces, ce changement-là atteint profondément la «grammaire» du jeu.» (Saussure, 1916)

La différence entre l'usager ordinaire et le linguiste est une différence de point de vue: pour le premier, le langage est toujours un moyen: moyen d'expression, moyen de communication. Le linguiste, au contraire, fait de l'instrument l'objet même de son étude. De ce point de vue, la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. Ainsi se trouvent refoulés dans l'extra-linguistique tous les problèmes qui concernent l'utilisation réelle du langage dans des situations sociales concrètes.

Cependant, cette dichotomie «externe/interne» est souvent difficile à maintenir. L'idée la plus généralement acceptée est que «si l'on veut connaître la place du langage dans la vie humaine, il faut à la fois comprendre l'organisation formelle des énoncés et leur relation avec tout ce qui est extérieur au langage.» (Robins 1973: 25)

Pour la didactique des langues, en particulier, il est important de ne pas dissocier l'étude «interne» du système et les caractéristiques concrètes de son existence et de son utilisation. On ne saurait enseigner une langue sans référence à la socioculture spécifique dans laquelle elle est utilisée. (Voir la notion de ***compétence de communication***, 1.11)

Il est utile de souligner aussi que certains préjugés linguistiques concernant les diverses langues proviennent d'une confusion entre l'aspect interne et l'aspect externe des phénomènes linguistiques. Ainsi, par exemple, certains soutiennent, depuis Rivarol (1784), le mythe de la «clarté du français», ce qui implique une confusion entre ***langue*** et ***discours*** (voir 1.8): le système du français n'est pas plus «clair» que celui d'une autre langue; il y a en français des «discours» plus clairs que d'autres... comme dans n'importe quelle langue. Un autre pas est franchi quand on attribue à cette supposée «clarté» du français, le fait qu'il ait été pendant une longue

période la première langue internationale. La diffusion et l'éventuelle suprématie d'une langue donnée ne sont pas fonction de son système (linguistique interne), mais de la puissance économique, culturelle, ou militaire du peuple qui la parle (linguistique externe). (Haroche et Maingueneau, 1985) Une analyse similaire peut être faite à propos de la diffusion mondiale de l'anglais au XX^{e} siècle et l'attribution populaire à cette langue des caractéristiques telles que «langue simple», «langue efficace», etc.

1.7 ASPECTS DU LANGAGE

Pour se constituer comme science du langage, la linguistique a dû adopter aussi une conception «totalisante», qui consiste à considérer le langage comme un tout et non comme une simple juxtaposition de parties.

En effet, plusieurs disciplines s'intéressent à des aspects particuliers du langage:

- la biologie peut chercher à décrire les bases physiologiques de la parole;
- la neurologie peut s'intéresser à étudier les bases cérébrales de la parole;
- la physique peut étudier, décrire et mesurer les ondes sonores que produit l'appareil phonateur humain, et la façon dont elles sont perçues par l'oreille;
- la psychologie peut étudier le langage dans sa relation avec le comportement humain;
- la logique peut étudier le système du langage humain pour essayer de lui appliquer ses lois;
- la philosophie peut étudier les rapports entre le langage et la pensée; etc.

Mais, du point de vue du linguiste, ce que l'on étudie ainsi ce sont des aspects fragmentaires du langage. Tant que l'on se limite à l'étude de ces aspects particuliers, la spécificité du langage échappe à l'observation. Le linguiste se donne donc pour tâche d'étudier le langage, non comme un conglomérat hétérogène de faits

biologiques, physiques ou psychologiques, mais comme un tout ayant une structure spécifique. La ***linguistique*** est la science du langage comme système spécifique, dans ce sens qu'elle cherche à en établir la logique interne qui fait que tous ces phénomènes biologiques, physiques, psychologiques et sociaux fonctionnent d'une façon systématique et intégrée permettant ainsi la communication humaine.

En ***didactique des langues***, on s'intéresse évidemment non seulement à la linguistique «pure» mais aux apports possibles de toutes les disciplines connexes (neurolinguistique, sociolinguistique, psycholinguistique) qui permettent de mieux éclairer le phénomène du langage humain et de mieux comprendre son apprentissage et son enseignement.

LANGUE/DISCOURS

1.8 LE SYSTÈME ET SON UTILISATION

Le linguiste part de l'hypothèse qu'il existe ***un système*** derrière toutes les manifestations langagières. Cette notion de système linguistique n'est pas évidente pour l'homme de la rue, qui est plutôt porté à penser qu'il parle d'une façon spontanée, sans obéir à des règles.

Ainsi, par exemple, des gens peuvent affirmer que «*les jeunes d'aujourd'hui ne connaissent pas le français*» ou «*qu'ils ne connaissent pas la grammaire du français*». (Voir chapitre 8) Pour le linguiste, ces opinions sont pour le moins discutables. (Voir, par ex., Martinet, 1969) On ne peut guère, en effet, concevoir que quelqu'un parle et communique dans une langue, s'il ne maîtrise pas le système de cette langue.

En linguistique, on fait donc une distinction fondamentale, depuis Saussure (1916), entre le ***système*** — pour lequel on réserve le terme de ***langue*** — et son ***utilisation*** par les individus, qu'on désigne sous les termes de ***parole*** ou ***discours***. Le ***système linguistique*** comprend — comme tout système — un inventaire d'éléments (phonèmes, mots, etc.) et les règles de combinaison de

ces éléments. Tout usager d'une langue maîtrise cet inventaire et ces règles, sinon il ne pourrait guère communiquer dans cette langue. Le ***discours réel***, utilisation du système linguistique par les individus, montre une diversité infinie, rendue possible par le jeu de ces règles et de ces éléments (en principe, en nombre fini). La ***langue*** est donc une réalité abstraite, mentale; le ***discours*** est une manifestation concrète: audible, visible, enregistrable. La ***langue*** (ou ***système***) est un modèle abstrait qui sous-tend toutes les productions en discours.

COMPÉTENCE ET PERFORMANCE

1.9 COMPÉTENCE / PERFORMANCE

Dans une perspective similaire à celle de Saussure, mais non identique[1], Chomsky distingue ***compétence*** et ***performance***: «Nous faisons ainsi une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance que le sujet parlant a de son langage) et la performance (l'utilisation réelle du langage dans des situations concrètes)... Le problème pour le linguiste, aussi bien que pour l'enfant apprenant sa langue maternelle, est celui de déterminer à partir des données de la performance le système de règles sous-jacent qui a été intériorisé par le sujet parlant et qu'il met en fonctionnement dans la performance concrète.» (Chomsky 1965: 4)

1.10 CODE / MESSAGE

Une distinction similaire est utilisée dans les sciences de la communication: pour pouvoir communiquer, on utilise un ***code*** [un système], sur la base duquel on peut construire un nombre infini de ***messages***. (Voir chapitre 3)

[1] Pour Saussure, «en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup... ce qui est social de ce qui est individuel.» Chomsky ne retient pas cette identification «langue» = social / «parole» = individuel. Pour lui, la compétence existe chez chaque sujet parlant.

SYSTÈME vs	UTILISATION DU SYSTÈME
langue /	parole discours
compétence /	performance
code /	message

1.11 LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

En didactique des langues, la distinction entre ***langue/discours*** (ou ***compétence/performance***, ou ***code/message***) est fondamentale. L'enseignant d'une langue seconde, par exemple, a pour tâche de faire découvrir et faire intérioriser le système de la langue cible à l'apprenant, mais il ne peut le faire qu'à travers des échanges discursifs réels. En fait, le problème qui se pose pour l'enseignant est celui de passer du discours à la langue, et de la langue au discours. Or, ce problème n'est guère abordé dans la linguistique «classique». (Voir chapitre 10) Pour le linguiste (structuraliste ou générativiste) la tâche première de la linguistique est l'étude de la langue (du système, de la compétence) et cela se fait au prix de deux réductions: éliminer tout ce qu'on considère extra-linguistique (voir 1.6) et ne pas considérer ce qui relève de la ***parole*** ou de la ***performance*** (voir 1.8, 1.9).

C'est pourquoi les professeurs de langue ont immédiatement adopté la notion de ***compétence de communication*** qui s'est développée en linguistique à la suite des études en ethnographie de la communication. Hymes (1972) élargit en effet la notion chomskienne de compétence pour y inclure — outre la connaissance des règles du système ***(compétence linguistique)*** — la connaissance des règles d'emploi des énoncés ***(compétence socioculturelle)*** et la capacité de les utiliser d'une façon adéquate dans une situation donnée ***(compétence discursive)***. C'est ce qu'il appelle la compétence de communication, qu'il garde quand même distincte de la ***performance***. La ***compétence grammaticale*** (ou ***linguistique***) n'est donc qu'une des composantes de la compétence de communication, le reste étant du niveau psychosocial et culturel. Un enfant normal, écrit Hymes, «acquiert une compétence qui lui

indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions.» (Hymes, 1972 — trad. frçse, 1984: 74)

Il est vrai que, depuis Hymes, cette notion de ***compétence de communication*** a donné lieu à des interprétations diverses, chaque auteur lui attribuant des composantes différentes. (Voir Bachman, 1991; Boyer, 1988; Canale, 1983; Charaudeau, 1983 et 1992; Coste, 1979; Fouly, Bachman et Cziko, 1990; Germain, 1991; Moirand, 1982; Roulet, 1991)

Pour l'essentiel, nous pouvons dire que le sujet parlant maîtrise deux grands ordres de compétence:

- une ***compétence organisationnelle ou formelle***, qui consiste en la connaissance de l'organisation des éléments du code et ce, aux divers niveaux: phonique, grammatical, sémantique, (un savoir) et
- une ***compétence pragmatique ou discursive*** (ou encore ***interactionnelle***) qui permet de gérer les communications réelles (un savoir-faire).

Toutes deux étant sous-tendues par une compétence beaucoup plus large — qui dépasse le langage et la communication — et qui est d'ordre socioculturel, et qu'on peut appeler

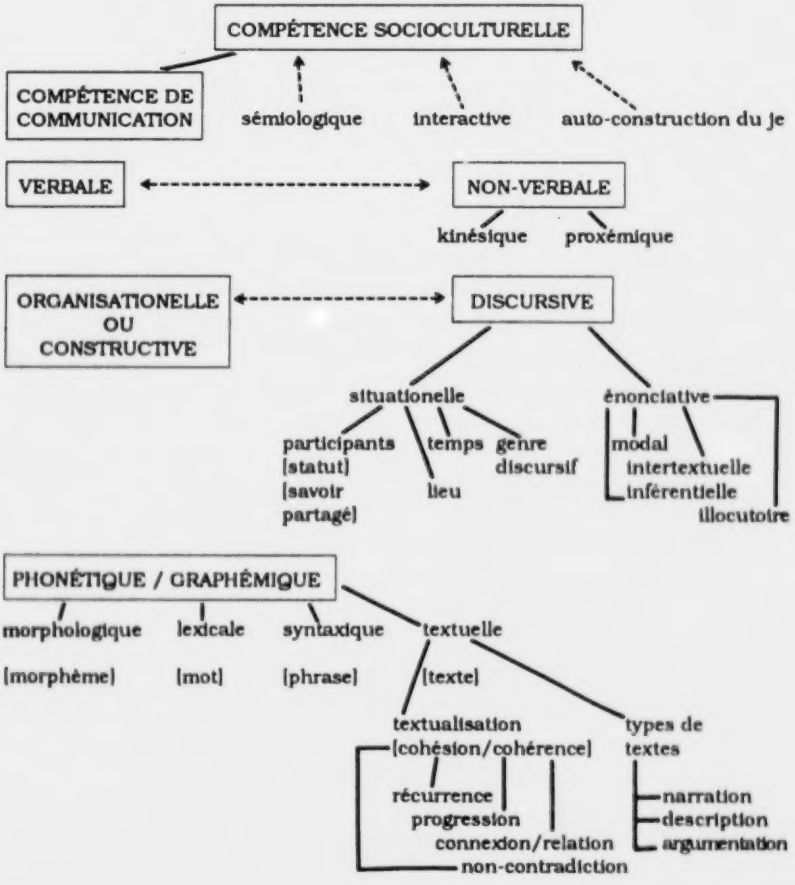
- compétence ***socioculturelle (ethno-psycho-socioculturelle)***, qui sous-tend aussi bien l'acquisition et la formation historique du code, que la mise en action des rituels de la communication.

LANGUE	DISCOURS
COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE	

Cette conception de la compétence langagière de l'individu nous permet d'établir un corollaire en deux parties:

1. Personne ne peut parler une langue si elle ne maîtrise pas le code de cette langue.
2. Mais la maîtrise du code ne suffit pas pour pouvoir communiquer dans cette langue.

La compétence de communication du locuteur natif



1.12 LES APPROCHES COMMUNICATIVES

En didactique des langues, l'introduction de la notion de ***compétence de communication*** au début des années 70 a contribué à donner un fondement proprement linguistique aux critiques qui étaient adressées aux méthodologies de type structuro-behavioriste, basées essentiellement sur des pratiques répétitives et mécanistes (imitation, répétition, *pattern practice*...). Ces méthodes ne visaient que le montage d'une ***compétence linguistique*** — construire des phrases correctes — mais ne développaient pas la capacité à utiliser ces phrases dans des situations concrètes. De cette révision conceptuelle sont nées les nouvelles méthodologies qui dominent dès la fin des années 70: approches fonctionnelles, ***approches communicatives***, approche interactive. Cette notion soulève cependant un nombre important de questions assez délicates: comment acquiert-on cette compétence de communication en L.E.? (Est-ce en prolongation et sur la base d'une compétence similaire en langue maternelle?) Enseigner une compétence de communication, cela revient-il à imiter des actes de parole réalisés en langue seconde? (Voir chapitre 10) Enfin, développer chez l'apprenant une compétence de communication similaire à celle du locuteur natif implique aussi qu'on ait résolu le problème de l'opposition ***norme / variation linguistique*** et qu'on ait fait une place dans le matériel pédagogique aux diverses ***fonctions du langage***. Ces derniers thèmes seront traités au chapitre suivant.

LECTURES RECOMMANDÉES

CHOMSKY, N., (1990) «Sur la nature, l'utilisation et l'acquisition du langage», *Recherches linguistiques*, n° 19, Paris, Université de Paris-VIII.

GERMAIN, C., (1991) *Points sur ... L'approche communicative en didactique des langues*, (chapitre 2,: «La conception de la langue et de la communication») Québec, Centre éducatif et culturel Inc.

HYMES, DELL H., (1972) «***On Communicative Competence***», dans Pride et Holmes, *Sociolinguistics*, Londres, Penguin.

HYMES, DELL H., (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris, CRÉDIF/Hatier (collection LAL).

MOMBERT, M. (dir.), (1989) «L'approche communicative», *Les Langues modernes*, n° 5, pp. 21-115.

PROCHER, L., (1993) Le point sur... Compétence, *Ici et là*, janvier, n° 26.

ROULET, E., (1991) «L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours», *Revue de l'ACLA*, vol. 13, n° 2, pp. 7-22.

TRAVAUX PRATIQUES

1. **Les préjugés linguistiques**

Cet article de journal contient des jugements non fondés linguistiquement, et même des préjugés. Relevez cinq jugements de ce type et opposez-leur une opinion juste.

Le Devoir, vendredi, 12 septembre 1975

au fil des mots

Le français et l'anglais

par Louis-Paul Béguin

Le français est de par sa nature, clair. Il aime l'ordre direct: sujet, verbe et complément. C'est ce qui a fait sa force. Sur ce point l'anglais perd du terrain. Langue pratique peut-être, mais parfois obscure. Si je lis: the man was to be jailed, bien sûr je comprends, mais la façon de dire cela n'est pas aussi nette, aussi claire que le français: on donna l'ordre d'emprisonner cet homme. Le passif qui revient si souvent en anglais si souvent en anglais alourdit la phrase, la prive de cette force directe qu'est la phrase active. Les pronoms «on» et «il» sont bien pratiques. L'anglais aime rester dans le mouvement, c'est vrai: "it's no use running" se dira: pas la peine de courir. Nous employons l'infinitif, plus «décisif» alors que l'anglais emploie le participe présent, plus «en mouvement». L'anglais juxtapose simplement des mots tandis que le français aime développer la pensée et l'exprimer tout entière.

Dans son ouvrage «Langue française, langue humaine», Jacques Duron donne, de cette façon un peu négligée de l'anglais d'exprimer une idée, l'exemple suivant: A plum rosycheeked wholesome applefaced young woman. Tout une série d'adjectifs à la suite les uns des autres. C'est impossible en français; il faut relier le tout: une jeune femme dodue, aux joues roses, au visage rebondi comme une pomme et resplendissant de santé. Bien sûr, les anglophones se comprennent. Là n'est pas la question. Il n'en est pas moins vrai que le français est une langue plus liée que l'anglais; une langue qui n'aime pas les inversions. L'anglais laisse au lecteur le soin de faire l'effort de compréhension à la liaison des différents membres de la phrase, tandis que le français donne au lecteur une phrase toute précise, claire et bien nette. C'est cela la clarté du français dont parlait Rivarol. Le français «éclaire» la pensée, la projette en phrases sûres et définitives. Il n'y a plus rien à dire, après, pas d'interprétation à donner qui ne soit la bonne. C'est pour cela que le français a été longtemps la langue de la diplomatie. L'anglais est à l'aise dans le concret, dans le mouvement, le français est à l'aise dans l'abstrait. Il est la langue par excellence des avocats et des diplomates. Mais c'est aussi la langue de la technique, ce qu'on oublie.

On peut dire que l'anglais filme «l'homme qui agit». C'est ce qui fait sa force et par les temps qui courent où la vitesse règne, l'anglais est une langue colorée, utile et pratique. Si l'anglais filme l'action, le français, au contraire, aime l'analyser, cette action, la préciser, y ajouter même quelque chose de rationnel et d'analytique. Il s'agit donc de reconnaître à l'anglais son sens du mouvement, et au français son habileté à se détacher des sensations pour aborder la raison. Dans le texte philosophique et abstrait, le français est incomparable. Descartes après tout était français. Langue de la nuance, de la raison et de la logique, le français donne à l'homme une culture basée sur la pensée raisonnée et fondamentalement juste. L'anglais, moins discipliné, se plaît dans l'à peu près mais ne perd pas son temps à analyser chaque partie du message qu'il exprime «tout cru» mais rapidement. Deux façons d'appréhender le monde. Deux manières distinctes, aussi efficaces, aussi utiles l'une que l'autre.

BEST COPY AVAILABLE

2. Situations linguistiques conflictuelles

À partir de cet article de journal, essayez de déterminer quels sont les groupes ethniques concernés, quelles sont les langues impliquées (comme LM ou L2), comment les divers intervenants interprètent les faits, etc.

Si vous aviez à faire une recherche scientifique sur la situation linguistique conflictuelle de la ville de Montréal, quels seraient les éléments de cette recherche? Pourriez-vous en présenter un plan?

Le Devoir, jeudi, 13 juin 1991

Un bûcher de fin d'année inquiète dans une école multi-ethnique

Clément Trudel

À L'ÉCOLE Évangéline, dans le nord de Montréal, 73% des 509 élèves du secondaires sont allophones et une cinquantaine de ces jeunes ont brûlé, mardi, des livres et documents scolaires pour marquer la fin des cours.

Ce singulier bûcher, selon certains membres du personnel enseignant, était constitué de livres de français. Ces derniers y ont vu confirmation du sentiment «anti-québécois» qui perçerait fréquemment chez des élèves de souche grecque. De son côté, la SSJB de Montréal, par son président Jean Dorion, disait, hier, qu'il fallait méditer sur cet autodafé: des «progrès réels mais limités» ont marqué le fait français à Montréal, mais la langue française «est loin d'occuper la place dominante que certains lui attribuent trop facilement», commente M. Dorion au sujet de ces événements «attristants».

Le directeur de l'école, René Voisard, a précisé au DEVOIR que c'est lui-même qui a appelé les sapeurs quand il a constaté, vers 14 h., mardi, dans un «parc adjacent à l'école», la présence d'un bûcher. Il s'agissait de «notes de cours, de vieux examens et de feuilles mobiles», selon M. Voisard qui fait état d'une jeune tradition de «feu de joie» allumé en fin d'année «par des élèves de toutes provenances». La direction nie que l'on ait brûlé des livres français.

Un professeur d'histoire et de morale, Bernard Larivière, a une version différente de l'accident: «Nous sommes un exemple de ce que l'on constate à Saint-Luc, à Ladauversière et à Lucien-Pagé», dit-il, où la proportion d'allophones serait beaucoup trop élevée. M. Larivière préconise le "busing" comme élément de solution. Il se dit «offusqué» — lui qui n'est pas né au Québec, mais qui y vit depuis 20 ans — de voir la résistance de nombreux parents et d'élèves face au drapeau québécois et à d'autres éléments de «notre» culture. Le bûcher de mardi est «malheureusement un déclencheur», dit-il. La situation, ils sont une cinquantaine de professeurs à la déplorer, fréquemment.

La veille de l'autodafé, des enseignants d'Évangéline rencontraient d'ailleurs une journaliste de *La Presse* spécialisée dans les communautés ethniques. Ils lui reprochèrent amicalement son excès d'optimisme, dans une chronique récente, sur le degré enviable d'intégration des élèves de souche hellénique à Montréal, surtout à l'école Socrate. Le problème est réel, dit M. Larivière, c'est la non intégration d'une partie importante des élèves qui, forts de leur nombre, cherchent à «angliciser» l'école. Dans un pays qui compte 83% de francophones, précise cet enseignant, «je ne vais pas imposer la baguette de pain ni le béret», mais plutôt essayer de m'adapter. Il se peut, concède-t-il, que des adolescents de 13 et 14 ans soient «excédés» par certains aspects de leurs activités scolaires, qu'ils vouent aux flammes des «cahiers d'exercices de grammaire française».

Le directeur Voisard tient à faire savoir que les élèves d'ascendance grecque «ne sont pas de notre territoire», mais que leur présence résulte d'un libre choix de leurs parents... la CÉCM n'ayant pas retenu la solution du "busing", ajoute-t-il. Des graffiti hostiles à la loi 101 sont-ils apparus dans certains locaux de l'école? Oui, répond M. Voisard, mais dans toutes les populations il y a des «extrémistes». «Ici il n'y a pas de vandalisme». M. Voisard a eu connaissance d'une vitre fracassée à l'auto d'un enseignant, «mais nous n'avons pas de preuves». Des professeurs ont-ils été molestés par des élèves? Il s'est présenté des cas de ce genre mais «pas pour des incidents linguistiques, que je sache», répond le directeur qui ne nie aucunement la difficulté d'intégrer des jeunes qui ont l'anglais comme langue seconde. Autre problème: «trouver des activités attirant tout le monde et se déroulant en français». Disant être adepte de mesures incitatives, le directeur Voisard admet avoir sévi à quelques reprises, lorsqu'il y avait «absence de bonne foi» chez certains élèves dont la punition consistait à rédiger un «document de réflexion sur le fait français». Des élèves de souche grecque confient souvent à la direction que ce n'est qu'à l'école qu'ils parlent français: «Nos parents ont gagné leur vie en anglais sans problème», clament-ils.

3. Compétence de communication

En vous référant au tableau proposé à la page 13, identifiez quelles composantes et sous-composantes de la compétence de communication chacun de ces exercices met en oeuvre.

Première étape
LE NOUVEAU

1

1 ☐
2 ☐
3 ☐

1

A Pour t'aider à comprendre

1 Ça se passe ou?
- à la piscine ☐
- dans la rue ☐
- à l'école ☐
- autre _____ ☐

2 Qu'est-ce qui se passe?
- un accident ☐
- un nouvel élève ☐
- un nouveau jeu ☐
- autre _____ ☐

3 Que font les jeunes?
- ils le laissent seul ☐
- ils lui souhaitent la bienvenue ☐
- ils se moquent de lui ☐
- ils font des commentaires ☐
- autre _____ ☐

4 Pourquoi font-ils ces commentaires?
- ils ne le connaissent pas ☐
- ils le trouvent différent ☐
- ils sont jaloux ☐
- ils ne savent pas quoi faire ☐
- autre _____ ☐

Avez-vous les mêmes réponses?

B *Selon toi, qui a causé la réaction des jeunes? – Décris «le nouveau».*

Il est _____

Il a _____

Il aime _____

_____

Il n'aime pas _____

_____

Compare ton choix à celui de tes camarades.

C *Une expérience semblable, ça t'est déjà arrivé?*
- j'ai changé d'école ☐
- j'ai changé de classe ☐
- j'ai changé de ville ☐
- j'ai changé de pays ☐

Tu connais quelqu'un à qui c'est arrivé?
Oui ☐ Non ☐

Où / Quand / Comment } *ça s'est passé?*

Quels conseils donnerais-tu à un nouveau ou à une nouvelle?
- Garde le sourire ☐
- Reste calme ☐
- Trouve vite un ou une camarade ☐
- autre _____ ☐

(**Duplantie et al.**, 1990)

BEST COPY AVAILABLE

7 MÉCANISME 1. Écoutez et transformez

Anna infirmière, Paris →
Je m'appelle Anna, je suis infirmière, j'habite à Paris

Hans, médecin, Oslo →
Je m'appelle Hans, je suis médecin, j'habite à Oslo

Carmen, étudiante, Londres →
Je m'appelle Carmen, je suis étudiante, j'habite à Londres

À vous:
Anna, infirmière, Paris
Hans, médecin, Oslo
Carmen, étudiante, Londres
Jacques Martineau, pianiste, Paris
Gloria, dentiste, Toronto
Sandro, étudiant, Venise

(Sans Frontières, 1)

B *Maintenant, écoute les phrases qui suivent et dis si tu entends le même mot au féminin et au masculin. Coche ta réponse dans la colonne «J'entends».*

1	2
Il est comique. Elle est comique.	Il est poli. Elle est polie.
Il est brave. Elle est brave.	Il est jolie. Elle est jolie.
Il est calme. Elle est calme.	Il est original. Elle est originale.
Il est timide. Elle est timide.	Il est amical. Elle est amicale.
3	**4**
Il est bavard. Elle est bavard.	Il est heureux. Elle est heureuse.
Il est fort. Elle est forte.	Il est curieux. Elle est curieuse.
Il est patient. Elle est patiente.	Il est sportif. Elle est sportive.
Il est prudent. Elle est prudente.	Il est menteur. Elle est menteuse.

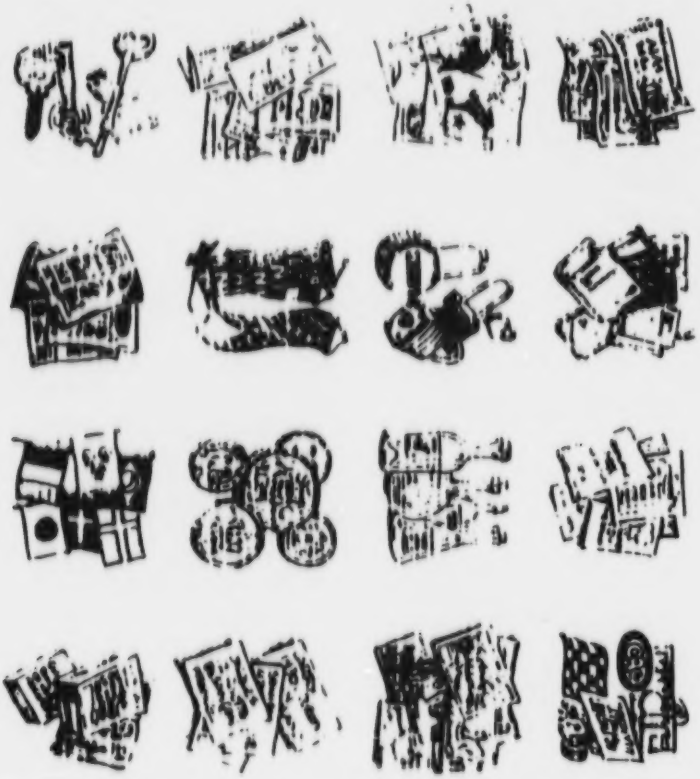
(Duplantie et al., Elans 1, 1990:15)

THINGS PEOPLE USE

Listen very carefully to the cassette. You will hear people giving clues about the 16 objects on this page. Write the number of the clue in the appropriate circle. Then write the word.

O A _ _ _ _ _ _ _ _ s
O B _ _ _ _ _ _ s
O C _ _ _ _ s
② F a c t s
O L _ _ _ _ s
O M _ _ _ s
O N _ _ _ _ _ _ _ _ _ s
O P _ _ _ _ c _ _ d

O B _ _ _ s
O C _ _ s _ _ _ _ _ _ _
O F _ _ _ s
O K _ _ s
O M _ _ s
① M o n e y
O P _ _ _ _ _ _ t
O P _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ s



(**Banko et al.**, Take Two, 1986)

BEST COPY AVAILABLE

Chapitre 2
LA VARIATION LINGUISTIQUE

C'est une langue belle à qui sait la défendre
Elle offre des trésors de richesses infinies.
Les mots qui nous manquaient pour pouvoir nous comprendre
et la force qu'il faut pour vivre en harmonie.
Et de l'Île d'Orléans jusqu'à la Contre Escarpe
en écoutant chanter les gens de ce pays
on dirait que le vent s'est pris dans une harpe
et qu'il a composé toute une symphonie.

Yves Duteuil, *La Langue de chez nous*

VARIÉTÉ DE LANGUE

2.1 LES VARIÉTÉS DE LANGUE

Pour pouvoir étudier la ***langue***, le linguiste doit construire un système abstrait, idéal, par delà les variations infinies du ***discours*** (voir 1.8). Ainsi Chomsky signale que sa notion de compétence est basée sur l'idée d'un locuteur-auditeur idéal dans une communauté linguistique homogène: «*Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker — listener, in a completely homogenous speech community...*» (Chomsky 1965: 3) Ce postulat méthodologique est sans doute indispensable pour la construction d'un modèle théorique. Mais, comme le fait remarquer Hymes (1972), ce qui existe dans la réalité ce sont des compétences linguistiques différenciées, dans des communautés linguistiques hétérogènes. (Ce qui, évidemment n'invalide pas la démarche théorisante, qui fait abstraction des différences pour construire des systèmes homogènes.) L'individu se trouve en fait, en matière de langage, dans une tension constante entre le nécessaire **consensus** d'un côté [un code commun

assure l'intercompréhension], et l'irréductible **particularité**, de l'autre [chaque individu est différent de l'autre dans ses usages langagiers].

Ainsi, une notion comme «la langue française» représente le plus haut niveau d'abstraction: ce que l'on trouve dans la réalité ce sont diverses variétés de langue française selon les époques, selon les régions, selon l'âge ou la profession des interlocuteurs, etc. Les paramètres les plus généralement considérés sont le temps, le territoire, les classes sociales, les domaines d'emploi et les diverses situations de communication. Les expressions les plus employées pour désigner ces ***variétés de langue*** sont celles de ***dialectes***, pour les variétés territoriales (dont s'occupe traditionnellement la «géographie linguistique»); ***d'étapes***, pour les variations temporelles; ***de niveaux*** pour les différences reliées à la stratification sociale. On trouve aussi des termes comme ***styles*** (Labov, 1973) pour désigner des différences à l'intérieur des ***sociolectes***: on distingue ainsi, par exemple, un ***style formel*** [surveillé] et un ***style informel*** [familier/spontané] à l'intérieur du sociolecte «élevé» de l'anglais de New York. Un autre terme souvent utilisé est celui de ***registre*** dont l'acception peut varier d'un auteur à l'autre (pour certains, c'est un synonyme de ***niveaux de langue***; pour d'autres, c'est une variété reliée aux divers domaines d'emploi. (Coseriu, 1981)

Pour essayer d'utiliser une terminologie cohérente (voir Ross, 1976; Coseriu, 1981), on peut parler de

différences temporelles:	***chronolectes***
différences régionales:	***géolectes***
différences sociales:	***sociolectes***
différences sectorielles:	***registres*** (technolectes, sexolectes, etc.)

En général, il existe pour chaque paramètre des préjugés (voir ***linguistique populaire***, 1.4) qui veulent que telle variété soit meilleure, supérieure, plus belle que les autres.

CHRONOLECTE

2.1.1 LES DIFFÉRENCES TEMPORELLES: LES CHRONOLECTES

La ***langue***, phénomène humain et social, évolue comme les hommes et comme les sociétés. Aucun système linguistique ne saurait rester immuable. Toute langue se modifie à travers le temps, quoiqu'à une vitesse différente pour chaque sous-système. Le lexique évolue à une vitesse plus grande que la syntaxe: des mots nouveaux apparaissent tous les jours, mais il faut des siècles pour créer une nouvelle préposition.

Ainsi, pour le français, il est facile de distinguer un français de la Renaissance, un français classique, un français contemporain. L'étude de ces variétés, appelées ***chronolectes***, est l'objet de la ***linguistique diachronique*** (ou évolutive).

Dans ce domaine, le préjugé courant veut que la «meilleure» langue soit celle d'une étape plus ancienne. Pour la pensée populaire, l'évolution de la langue est synonyme de corruption et décadence.

GÉOLECTE

2.1.2 LES DIFFÉRENCES RÉGIONALES: LES GÉOLECTES

Ce sont en général les différences les plus évidentes. Il suffit de voyager un peu pour constater qu'il existe un français de France, un français de Suisse, un français du Québec. Si l'on affine l'analyse, on découvre qu'à l'intérieur d'un même pays, il existe des variétés régionales: le français de Montréal n'est pas celui de Québec; le français de Lille est différent de celui de Bordeaux, etc. Par exemple, le mot «*rue*» peut être prononcé avec un type de *r* différent selon les régions:

au Québec:	*roulé à Montréal*
	grasseyé à Québec
en France:	*roulé en Bourgogne*
	grasseyé à Paris

Pour l'anglais, d'abord au niveau des pays, on trouve l'anglais britannique, l'anglais des États-Unis, l'anglais canadien, l'anglais australien, etc. Ensuite, dans chaque pays, il existe des variétés régionales: l'anglais du Texas, celui du Mid-West, etc. Par exemple, le mot «*camion*» peut se dire:

truck → *aux États-Unis*
lorry → *en Angleterre*

Pour l'espagnol, il est habituel de distinguer l'espagnol d'Espagne et celui d'Amérique. Mais, il est évident qu'il existe un type différent d'espagnol pour chaque pays ou région d'Amérique, comme il existe des géolectes de l'espagnol dans l'Espagne elle-même. Par exemple, selon les pays, *l'autobus* s'appelle:

la micro, el autobús, el bús, el colectivo, la góndola, la guagua, el camión...

Un autre exemple sont les formes pronominales pour s'adresser à plusieurs personnes à la fois: en Espagne, il existe une forme *vosotros* [pluriel de *tú*: tutoiement] et une forme *ustedes* [pluriel de *usted*: vouvoiement] alors qu'en Amérique latine la forme *ustedes* remplit ces deux fonctions:

Espagne:	*tú cantas*	*vosotros cantáis*
	usted canta	*ustedes cantan*
Amérique:	*tú cantas*	
latine	*usted canta*	*ustedes cantan*

Il en est de même pour le portugais: on distingue ainsi le portugais du Brésil de celui du Portugal. (Teyssier, 1976; Paulik, 1971) Par exemple[1]:

a) ***Pôr as frases seguientes em harmonia com as pregras lusitanas da sintaxe:***

1. *Pegou o fone e discou para o quarto cento e dez.*
2. *Pensei por um momento que êle estivesse pertubado pelo calor.*
3. *Que língua você fala?*

[1] Tiré de Paulik, 1971: 158-159.

4. *Tocou a campainha apenas acabou de proferir estas palavras.*

b) ***Dar o equivalente lusitano das palavras em «itálico»:***

1. *Êle é «bamba» em matemática. (pop.)*
2. *Desculpe-nos a «caceteação».*
3. *O animado «bate-papo» foi interrompido por um silêncio apeensivo. (pop.)*
4. *«Agindo» assim o senhor me preocupa muito mais.*

En général, un de ces dialectes jouit d'un statut de prestige par rapport aux autres. Ce statut préférentiel est rarement dû à des raisons linguistiques, mais plutôt à des raisons socioéconomiques.

La plupart des linguistes appellent les variétés régionales des ***dialectes***, sans que ce mot contienne aucun jugement de valeur: le français de Paris est un dialecte au même titre que le français de Montréal. D'autres font une distinction entre une langue et ses dialectes, pour tenir compte du statut de prestige relatif des diverses variétés territoriales. Mais, en général, l'opposition ***langue/dialecte*** repose sur des critères davantage sociopolitiques que linguistiques. Comme le disait plaisamment un sociolinguiste: «une langue est un dialecte qui a réussi.» (Voir en annexe, par exemple, l'article sur la relation entre le catalan et l'espagnol)

Il est évident qu'à la limite, il y a autant de variétés qu'il y a de sujets parlants. Chaque individu a son propre ***idiolecte***.

SOCIOLECTE

2.1.3 LES DIFFÉRENCES SOCIALES: LES SOCIOLECTES

À l'intérieur de la même communauté linguistique, tous les membres ne parlent pas de la même façon. Ces diverses variétés sont souvent désignées sous le nom de ***niveaux de langue***: il existerait ainsi, par exemple, une langue populaire, une langue commune et une langue soignée, en rapport avec la division de la société en classes.

La terminologie, dans ce domaine, est fluctuante. Ainsi Labov (1973) désigne ces variétés avec des termes sociologiques: «*low, medium, high*» (il établit en fait des groupes sociaux).

Pour rendre encore les choses plus complexes, une même personne peut dans la plupart des cas passer d'un niveau de langue à un autre selon la situation de communication: faire réparer sa voiture, se disputer avec un adversaire, faire des emplettes, donner une conférence, écrire à son gouvernement, etc. L'on reconnaîtra ainsi une langue soutenue ou formelle, et une langue familière ou informelle, en fonction des situations de communication. (Voir la notion de «styles contextuels» chez Labov, 1973)

Ainsi, les rapports entre ces ***variétés de langue*** et les clivages de classe sociale ne sont pas toujours faciles à établir. En général, on peut affirmer que les membres des classes favorisées sont mieux à même de connaître et de maîtriser le niveau soigné ou formel. Les sociolinguistes peuvent même inverser le postulat: les classes favorisées imposent leur variété de langue comme étant la meilleure. (Voir la notion de ***norme***, 2.3)

Il est utile de signaler qu'aussi bien les ***géolectes*** que les ***sociolectes*** peuvent jouer un rôle identitaire. (Voir 1.3) La ***langue*** joue un rôle majeur dans la constitution de l'identité socioculturelle de l'individu. Mais cette identification peut se réaliser aussi de façon plus subtile au niveau des variétés de langue (voir, par exemple, l'hésitation entre les termes «*Canadien-français*», «*Québécois*», «*Franco-québécois*», «*Québécois francophone*» utilisés au Québec et au Canada. Poirier, 1988, 1994)

REGISTRE

2.1.4 LES DIFFÉRENCES SECTORIELLES: LES REGISTRES

Selon les domaines d'emploi de la langue, il se produit souvent des particularités qui ont surtout trait au lexique et à la syntaxe. On parle ainsi de la langue des militaires, la langue du

hockey, la langue littéraire, la langue scientifique, etc. que l'on appelle parfois des ***technolectes*** ou des ***registres de langue***. (Mais rappelons que ce dernier terme est d'un usage assez varié, voir 2.1)

Dans le cas des ***registres de langue***, il existe aussi un préjugé généralisé: la «meilleure» langue serait celle de la littérature, celle des «bons auteurs».

SEXOLECTE

Par ailleurs, la dimension (ou variable) «sexe» est toujours retenue dans les enquêtes en sociolinguistique: on est donc en droit de se demander s'il existe des «***sexolectes***», c'est-à-dire, des variétés de langue déterminées par le sexe. Dans quelques langues, comme le japonais et le thaï, il existe effectivement des formes grammaticales spécifiques aux hommes et d'autres aux femmes, par exemple: la sélection des pronoms personnels tient compte de deux facteurs: sexe et statut relatif. (Yaguello, 1992: 25)

Pour des langues comme le français, l'anglais ou l'espagnol, est-ce qu'il y a lieu de garder cette distinction? Il semblerait qu'il existe des différences entre le langage des hommes et celui des femmes aussi bien au niveau phonique, qu'aux niveaux lexical et grammatical, et certainement au niveau discursif. Par exemple, une étude sur le français de Montréal (Cedergren, 1985) a démontré que les femmes favorisaient l'utilisation du *[R]* postérieur (grasseyé) contrairement aux hommes qui favorisaient l'emploi du *[r]* antérieur (roulé). Une étude sur l'espagnol de Porto Rico, du Pérou et de l'Argentine (Sole, 1970) signale qu'à Porto Rico ainsi qu'au Pérou l'homme fait un usage plus extensif du tutoiement que ne le font les femmes de ces deux pays.

Notons aussi que dans l'ensemble des enquêtes sociolinguistiques, la variable «sexe» apparaît comme reliée à d'autres variables d'ordre socioculturel tels que l'âge, la scolarisation et les domaines d'emploi de la langue. Il s'ensuit que la question de

l'existence de ***«sexolectes»*** ne devrait pas se poser en regard des différences biologiques mais plutôt en regard de différences socioculturelles. La ***langue*** serait alors un système sémiotique parmi d'autres (par ex.: *l'habillement, la gestualité*) reflétant les places réservées respectivement aux hommes et aux femmes selon la société où ils évoluent. (Voir Yaguello, 1992: 9; Collectif, 1993; Tannen, 1993)

Facteur	**Variante**	**Préjugé courant** «la meilleure langue est...»
Temporel	chronolectes	...la langue d'une étape antérieure ...la langue ancienne
Régional	dialectes	...la langue du centre géographique d'origine
Social	sociolectes	...la langue de la classe élevée
Sectoriel (domaine d'emploi)	registres (technolectes)	...la langue littéraire
(rôle social	sexolecte	...la langue du sexe masculin, adulte)

Les variétés de langue

2.2 VARIÉTÉS DE LANGUE ET ENSEIGNEMENT

Enseigner une langue suppose donc, en termes concrets, de choisir la variété de cette langue que l'on va enseigner. Ce choix peut être explicite ou implicite, mais on ne peut l'éviter. *Quel français enseigner?* Cette question que se posent souvent les didacticiens du français, revient à se demander quelle variété géographique (le français de France ou celui du Québec?), quel sociolecte et éventuellement quel registre (la langue littéraire?) sera choisi pour l'élaboration du matériel didactique. (Il en va de même pour les autres langues: *Quel espagnol enseigner?, Quel anglais enseigner?*...) Le problème se pose sans doute différemment selon qu'il s'agit de l'enseignement de la langue maternelle ou d'une langue seconde ou étrangère:

- En langue maternelle le problème du choix de la variété géographique ne saurait se résoudre qu'en faveur de la variété locale (à moins de situation de dépendance politique ou idéologique: colonisation, annexion...). Restent cependant les problèmes de sociolectes et/ou registres à privilégier — liés au choix d'une ***norme*** (voir 2.3). En fait, l'école a pour tâche, en langue maternelle, d'amener les enfants des usages vernaculaires à l'usage formel de la langue, notamment dans sa version écrite.

- En langue seconde ou étrangère, la situation est plus complexe. Le choix sera différent selon que l'apprenant reste dans son pays, ou qu'il se trouve dans le pays dont il apprend la langue. Ainsi, pour enseigner le français à un apprenant qui reste dans son pays (par ex., en Argentine ou en Inde: ***situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère***), on aura tendance à choisir pour modèle la variété parisienne. (Voir 2.3.2, point 3) Pour enseigner le français aux immigrants au Québec, par contre, la variété locale semble s'imposer d'emblée (***situation d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde***). Pour ce qui est des sociolectes (variétés sociales), les avis diffèrent: certains estiment — notamment les tenants des approches communicatives — qu'on ne saurait réduire l'enseignement d'une L2 à un code unique, ***monolectal***, invariable, et qu'on devrait au contraire habituer l'apprenant à la diversité des usages qui existent dans une communauté donnée. Une telle position, cohérente en théorie, soulève des problèmes énormes dans la pratique réelle de l'enseignement. Une solution possible consisterait à distinguer entre ***production*** et ***réception*** (voir 3.2): on pourra habituer l'apprenant à comprendre diverses variétés de la L2 pour le sensibiliser à cette variation (Perron, 1992) en l'exposant, par exemple, à des enregistrements de divers locuteurs, dans des situations de communication diverses: échanges formels, conversations

spontanées. Mais il semble nécessaire de lui enseigner une seule variété de production, sinon il parlera une langue de nulle part, ou mélangera les variétés dans des productions finalement incohérentes.

NORME

2.3 LA NOTION DE NORME

L'existence dans toute communauté linguistique de ***variétés de langue*** (voir 2.1) — ce qui suppose des usages différenciés — pose le problème de la nécessité d'une ***norme linguistique***, que la communauté impose par divers moyens (l'école, l'administration, etc.) à ses membres.

En fait, la notion de ***norme*** recouvre deux sens différents qui sont souvent confondus:

2.3.1 ***Au sens descriptif,*** la norme constitue une sorte de «moyenne»: ce sont les usages linguistiques courants dans une communauté donnée. Cette ***norme objective*** peut s'appuyer sur des données statistiques. Ainsi, par exemple, le système de la langue française permet de mettre n'importe quel adjectif après un substantif. Si nous prenons le substantif «*chat*», il est possible de trouver, dans les manifestations de discours, aussi bien «*un chat noir*» que «*un chat supersonique*», «*un chat fédéraliste*» ou «*un chat obscurantiste*», selon le contexte dans lequel se trouve l'expression. Mais si, dans l'abstrait, toutes ces constructions sont également possibles, il est facile de constater, après une étude statistique, que «*chat noir*» est bien plus probable que «*chat obscurantiste*».

Il en va de même pour le ***système phonologique***. S'il est vrai que nous pouvons trouver, dans la prononciation française réelle, autant de /t/ qu'il y a d'individus, il n'en est pas moins vrai qu'il existe pour toute langue un certain nombre de réalisations phonétiques normales de ces phonèmes.

Dans cette acception, la notion de ***norme*** rejoint celle de ***langue standard***: la langue standard est celle qui permet les échanges dans les situations publiques formelles de communication, celle qui est diffusée par l'école, la radio et la télévision, celle qui est utilisée par l'administration. De toutes façons, il s'agit là d'une notion ambiguë: par exemple, on dit souvent «le français standard» pour désigner le français de France. En fait, on peut aussi distinguer un «français standard du Québec», c'est-à-dire, une norme objective du français québécois. Il en va de même pour l'espagnol: dans les divers pays hispanophones (l'Argentine, le Mexique, le Chili) il existe une «*norma culta*» (norme cultivée) caractéristique de chacun ces pays. (Voir Lope-Blanch, 1967)

2.3.2 ***Au sens prescriptif,*** la ***norme*** définit une «langue correcte» et proscrit les «usages incorrects». C'est l'ensemble des règles (de prononciation, de choix lexical, de grammaire...) qu'il faut respecter pour «bien parler», c'est-à-dire, pour se conformer à un modèle de langue considéré comme plus prestigieux. Cette façon de voir la norme repose sur des jugements de valeur (telle variété de langue est «plus belle», «plus pure»...); comprend des règles du type «ne dites pas cela, dites ceci», et obéit en fait à des déterminations extra-linguistiques (de ***linguistique externe***, voir 1.5). En effet l'imposition d'une norme peut obéir:

1. à des besoins politiques (la loi 101 qui déclare le français langue officielle du Québec (voir Boiland, 1989); l'ordonnance de Villers-Cotterets, par François 1er, en 1539, impose l'usage du français — qui est à l'époque la langue du roi, mais non celle de toute la France — dans les cours de justice);
2. à des clivages sociaux (Vaugelas, 1647, définit un «bon usage» — la façon de parler du roi et de la plus saine partie de la cour — et rejette du même coup dans le «mauvais usage» la langue quotidienne du peuple);

ou plus largement:

3. aux nécessités de la communication (l'invention de l'imprimerie a entraîné l'imposition d'une norme orthographique. (Cohen, 1967: 164) La télévision par satellite engendre davantage de collaborations et d'échanges entre les pays francophones; on peut donc raisonnablement supposer qu'elle aura des conséquences sur l'évolution de la norme. (Voir Borrel et Billières, 1989)

2.4 ÉVOLUTION DES NORMES

De toutes façons, qu'elle soit objective ou prescriptive, il ne faut pas oublier le ***caractère évolutif des normes***: ce qui était condamné comme fautif à un moment donné, peut devenir la norme dans une étape ultérieure de la langue. Ainsi, par exemple, en français le *[r]* roulé était la norme jusqu'au XVII[e] siècle: l'usage de la cour imposa alors le *[R]* grasseyé comme la norme de prestige en France, et relégua le *[r]* roulé au rang des provincialismes. Il en va de même pour le passage de *«moi, roi»* etc., prononcés */mwe/, /rwe/* — ce qui était la norme jusqu'à la Révolution de 1789 — aux prononciations */mwa/, /rwa/* qui constituent la norme d'aujourd'hui. Pour l'anglais, Labov (1973) a étudié, par exemple, l'évolution des normes en ce qui concerne le *[r]* final dans des mots comme *floor, door*, dans l'anglais de New York.

2.5 NORME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La notion de ***norme*** est très importante pour le professeur de langues. La plupart des discussions, en didactique de la langue maternelle, tournent autour de cette question de l'enseignement d'une norme. En didactique des langues secondes la situation est similaire. En effet, si la tâche du jeune enfant qui apprend une langue consiste à acquérir le système abstrait (ou compétence) à partir des données de la performance concrète, pour la personne qui apprend une langue étrangère il s'agit d'une activité du même type: une compétence à construire sur la base des manifestations du discours. Mais le professeur ne peut assumer la tâche d'exposer l'étudiant aux réalisations infinies du discours. Limité par une

situation scolaire réelle, le professeur se voit obligé de choisir ce qui est plus fréquent, ce qui est normal, les structures les plus rentables, les locutions qui seraient employées le plus normalement dans une situation donnée.

Autrement dit, si on veut développer une ***compétence langagière***[2] similaire à celle du natif, il faudra apprendre non seulement les ***normes linguistiques*** (relatives au code), mais aussi les ***normes discursives*** et les ***normes culturelles*** (voir la notion de ***compétence de communication***, 1.9): apprendre ce que disent réellement les natifs: leurs idiotismes, leurs clichés, leurs formules toutes faites, leurs lieux communs. (Voir la notion de *«mot à charge culturelle partagée»* chez Galisson, 1987-88) Par exemple, mentionnons certaines des associations culturelles reliées au chiffre *quatre*[3]: ainsi on pourra relever les expressions suivantes:

en français:	*couper les cheveux en quatre* *ne pas y aller par quatre chemins* *tiré à quatre épingles* *tomber les quatre fers en l'air*
en espagnol:	*cortar un pelo en el aire; hilar muy fino* *no andarse con rodeos; ir al grano* *de punta en blanco; de tiros largos* *caer patas arriba*
en anglais:	*to split hairs; that's just a quibble* *not to beat around the bush* *to be dressed up to the nines* *to fall flat on one's back*

2.6 NORMES SOCIOCULTURELLES

Il est utile de remarquer, dans un sens plus général, que toute société est génératrice de ***normes***: patrons ou modèles de comportements auxquels on adhère, la plupart du temps inconsciemment. Il existe ainsi des normes sociales pour l'habillement, pour l'alimenta-

[2] Terme qu'on utilise souvent au lieu de ***compétence de communication***.

[3] Voir aussi dans *Le Français dans le monde* les fiches pédagogiques sur: des mots et des chiffres; par exemple les numéros 254 et suivants.

tion, comme il en existe pour la communication. Ainsi par exemple, pour les divers groupes sociaux, on mange d'une certaine façon, on porte un certain type de vêtements, on ne peut uriner n'importe où ni n'importe comment. Ces normes varient sans doute d'un ensemble social à l'autre, et d'une époque à l'autre. À l'intérieur d'une même société il existe des sous-normes (selon les régions, les groupes d'âge, les sexes...) qui peuvent entrer en conflit avec les «normes générales». Certains préfèrent parler de l'existence, pour un domaine d'expérience donné (la langue, l'habillement...) d'***une pluralité de normes*** et, éventuellement, d'une ***norme dominante***.

À noter aussi l'aspect coercitif des normes sociales. Le non-respect des normes entraîne d'une façon ou d'une autre une forme de sanction. Dans le cas des ***normes linguistiques***, outre un certain rejet social plus ou moins dissimulé (*Il parle mal!*), l'individu qui ne parle pas la norme socialement acceptée peut avoir des problèmes pour trouver un travail, pour obtenir un avancement, etc. (Voir Bourdieu, 1975-77 — les notions de «marché linguistique» et de «capital linguistique»)

LECTURES RECOMMANDÉES

BORRELL, A. et M. BILIÈRES, (1989) «L'évolution de la norme phonétique en français moderne», *La Linguistique, revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, vol. 25, n° 2, pp. 45-62.

BOURDIEU, P., (1982) *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

CLAVET, L.J., (1993) «T'as pas une brique?», *Le Français dans le monde*, n° 26, oct., pp. 38-39.

LAFONTAINE, D., (1986) *Le Parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, P. Mardaga éd.

LAGANE, R. et J. PINCHON (réds), (1972) «La norme», *Langue française*, n° 16, décembre.

ROSS, J., (1976) «L'étude des variétés et l'enseignement de la langue», *Le Français dans le monde*, n° 121, mai-juin, pp. 11-17.

ROULET, E., (1976) «Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte», *Bulletin CILA*, Neuchâtel, n° 23, pp. 18-29.

ANNEXE *Le Devoir*, lundi, 2 mai 1994

La Catalogne, société distincte (1)

✦ ✦ ✦ ✦ ✦

Quand le catalan sort des placards

CHRISTIAN RIOUX — LE DEVOIR À BARCELONE

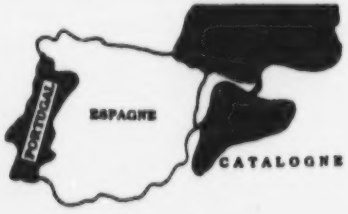
De passage à Barcelone au début des années 80, le visiteur pouvait difficilement s'apercevoir que le catalan, et non l'espagnol, était la langue maternelle de la majorité de la population. Pour le découvrir, il fallait entrer dans les bars enfumés du Barrio Chino, emprunter les ruelles étroites qui montent vers les quartiers populaires, franchir les rideaux de perles des cuisines. Ailleurs, le catalan, n'avait pas droit de cité.

Quatorze ans plus tard, les affiches en catalan sont toujours rares, mais les inscriptions officielles sont bilingues. Le catalan s'entend et se parle dans les rues, les bureaux, à l'école, à la radio et à la télévision. Pourtant, il est encore loin d'être la langue principale de communication. C'est pourquoi le gouvernement nationaliste de Jordi Pujol, au pouvoir depuis 14 ans, s'apprête à lancer une seconde offensive de «normalisation linguistique». Son objectif: faire du catalan la «langue d'usage normale» de la société catalane d'ici l'an 2000.

«Notre langue n'a toujours pas conquis le statut d'égalité avec l'espagnole défini dans la Loi de normalisation linguistique, adoptée en 1983, dit Miguel Reniu, responsable de la politique linguistique. Afin de corriger la situation créée par des décennies de persécution, la loi devra bientôt être amendée».

Un projet circule au sein des partis politiques catalans et devrait être déposé prochainement au parlement. Il s'agit, tout en continuant de reconnaître l'espagnol et le catalan comme langues officielles, de faire de cette dernière la «langue propre de la Catalogne».

En pratique, cela veut dire que le catalan deviendrait la langue «normale» des administrations publiques, qu'elles relèvent de Madrid ou de Barcelone, en particulier des tribunaux et de la police qui l'utilisent peu. Le projet veut lui donner la première place dans les universités et les collèges (30% des professeurs des collèges ne parlent toujours pas le catalan). Enfin, il est aussi question d'en faire la langue des services, d'imposer des quotas d'émissions en catalan à la télévision et d'obliger les distributeurs de films à projeter un minimum d'oeuvres doublées ou sous-titrées.



Enfantée dans la polémique, la nouvelle loi linguistique catalane aura cependant de la difficulté à retrouver l'unanimité qu'avait suscité la loi de 1983, adoptée sans une abstention au parlement catalan. Le dépôt du projet de

Catalogne

40 ans de dictature franquiste

(SUITE DE LA PAGE 33)

loi a été retardé à cause de la controverse par la décision de la Cour suprême de Madrid de référer plusieurs articles de la loi de 1983 au tribunal constitutionnel. Controverse amplifiée par les nombreux articles du quotidien madrilène ABC sur la «persécution du castillan en Catalogne».

Mais le gouvernement n'attend que le moment propice pour revenir à la charge. L'avant-projet a recueilli le soutien de la Gauche républicaine (le parti indépendantiste), mais les discussions avec le Parti socialiste achoppent encore. Le second parti de Catalogne s'oppose notamment aux amendes exorbitantes (entre 2500$ et 100000$) qui pourraient s'abattre sur les télédiffuseurs ou les distributeurs cinématographiques qui ne respecteraient pas les quotas.

La renaissance du catalan a beau être le grand succès de la politique entreprise par le gouvernement nationaliste de Jordi Pujol, il reste beaucoup à faire disent la majorité des politiciens catalans. On n'efface pas du jour au lendemain les traces de 40 ans de dictature franquiste. Pendant ces années, le catalan fut banni de la place publique, interdit dans les écoles publiques et l'administration. L'historien Josep Solé, qui n'hésite pas à parler de «génocide culturel» a dressé la liste chronologique des sévices subis entre 1936 et 1975. Cela va de l'interdiction pure et simple sous peine de contravention aux attentats à la bombe contre les librairies catalanes. La liste fait 250 pages!

Pendant ces années, la composition de la société catalane s'est transformée par l'arrivée massive d'ouvriers venus des régions pauvres du sud. Presque un Catalan sur deux est aujourd'hui de langue maternelle espagnole. Si bien que la société catalane apparaît coupée en deux.

Impossible donc de tracer des parallèles simples entre la situation linguistique catalane et québécoise. «Nous sommes beaucoup plus bilingues que vous, dit Ferran Mascarell, président de la Société générale des auteurs. Il n'est pas contradictoire pour nous d'écrire dans une langue ou l'autre. Peut-être à cause de la parenté du catalan et de l'espagnol qui facilite l'apprentissage des deux langues. Peut-être aussi que le bilinguisme, que nous pratiquons depuis si longtemps, fait aujourd'hui partie de notre identité.

Malgré tout, les artistes catalans se sentent libres de créer en catalan, dit-il. Les plus connus, comme les écrivains Eduardo Mendoza et Manuel Vazquez Montalban, choisissent l'espagnol pour des raisons de diffusion évidentes. Depuis dix ans, l'édition en catalan a connu une véritable explosion, de même que l'édition en espagnol. Grâce à l'aide de la Generalitat, le catalan est devenu la langue de 90% de la production et d'une vingtaine de films chaque année. Il arrive de plus en plus que ces oeuvres soient traduites en espagnol pour être jouées dans toute l'Europe et en Amérique du Sud. Il en va de même des innombrables groupes rock catalans qui choisissent indifféremment le catalan, l'espagnol... ou l'anglais.

Dans les médias, l'espagnol domine toujours. La télévision publique catalane TV3, mène cependant une chaude lutte à celles de Madrid. Lors d'un séjour au Québec, le professeur de philosophie Angel Castineira a été ébloui par la quantité et la qualité de la production audiovisuelle québécoise. «Tout cela est encore inimaginable en Catalogne».

ANNEXE (suite) *Le Devoir*, lundi, 14 novembre 1994

L'hispanophonie, mangeuse de mots

Les Espagnols ne sont pas embarassés par les mots étrangers. Ils les traduisent, les transposent, les phagocytent, les hispanisent sans vergogne

MICHEL BOLE-RICHARD
LE MONDE

Madrid — Cette *fin de semana* (week-end), je préférerais assister à une partie de *futbol* ou *balompié* plutôt qu'au *mitin* (meeting) du Parti socialiste. De toute façon, je ne suis pas libre, *estoy de canguro* (je fais du baby-sitting). Cela ne nous empêche pas d'aller faire une partie de *bolera* (bowling). Et puis arrête de mâcher du *chicle* (chewing-gum) quand je te parle. Va plutôt chercher des *cruasantes* (croissants) et ensuite nous pourrons écouté cet *elepé* (LP: long play, 33-tours) avant d'aller faire du *shopping* (ir de tiendas: faire les magasins).

Le castillan a toujours parfaitement résisté. D'abord à huit siècles d'occupation arabe...

Le moins que l'on puisse dire est que les Espagnols ne sont pas embarrassés par les mots étrangers. Ils les traduisent, les transposent, les phagocytent, les hispanisent sans vergogne. Et cela ne date pas de l'invasion relativement récente des termes anglo-saxons véhiculés par le cinéma, la publicité ou le sport. Le castillan a toujours parfaitement résisté.

D'abord à huit siècles d'occupation arabe dont il a gardé plus de 4000 mots aujourd'hui parfaitement intégrés dans la langue espagnole comme *azul* (bleu), *alcalde* (maire), et beaucoup d'autres commençant par la lettre a, mais aussi *rehén* (otage), *jinete* (cavalier) et bien sûr *alcohol* (alcool).

Il en fut de même pour le français au cours de siècles d'échanges tumultueux (de l'installation d'un bourbon à Madrid à l'occupation napoléonienne). Il en reste une multitude de traces comme débâcle, jardin, *chalé* pour chalet et *chofer* pour chauffeur.

Comme le dit Miguel Garcoa-Posada, directeur de l'Institut Beatriz Galindo et critique littéraire au quotidien *El Pais*, «quand il s'agit de réalités nouvelles, on les incorpore parce que c'est un enrichissement, quitte à les hispaniser».

Alors faut-il malgré tout instaurer des garde-fous légaux pour éviter les dérapages? Faut-il codifier les apports étrangers pour qu'ils ne déforment pas le castillan?

Fernando Lazaro Carreter, président de l'Académie royale, vient d'envoyer une lettre au président du gouvernement Felipe Gonzalez, rendue publique mercredi 9 novembre, dans laquelle ce gardien de la langue espagnole s'inquiète «des problèmes de convivialité entre les langues existant actuellement dans les régions où il existe des langues vernacu-

laires (une allusion au bilinguisme en Catalogne et au Pays basque) ainsi que du laxisme croissant qui se manifeste dans les utilisations publiques de la langue espagnole tant orales qu'écrites».

Pourtant, le débat linguistique n'a rien à voir, en Espagne, avec celui que nous avons connu en France, avec les polémiques engendrées par la «loi Toubon» destinée à éviter l'invasion des termes anglais.

Vivacité et spontanéité

Tout d'abord, les Espagnols n'ont jamais pu prononcer les terminaisons en *ing*: ils les ont donc transformées tout naturellement. Ensuite, la vivacité ibérique, la spontanéité, le goût prononcé pour la discussion ont poussé les *castellanohablantes* à digérer sans aigreurs d'estomac les influences étrangères. La seule question qui se pose véritablement n'est pas la défense du castillan, qui n'en a pas besoin, mais la régulation de son usage afin d'éviter les incorrections.

Même les puristes comme Fernando Lazaro Carreter, sont d'accord: «Je ne crois pas à une loi prohibitive sur l'utilisation du castillan, à la rigueur à une loi positive afin d'éviter les erreurs. Et la plus haute autorité chargée de veiller au respect de la langue parlée par près de 350 millions de personnes avoue d'ailleurs, de façon réaliste: «On ne peut installer des portes au milieu de la campagne».

Alors il se borne à essayer d'imposer certaines normes. Et encore, sans beaucoup de conviction. Les académiciens prônent l'imposition de règles alors que la plupart des écrivains et des critiques doutent du bien-fondé d'un décret régissant les usages.

Dernièrement, l'Académie royale a accepté, après une petite polémique de pure forme, de supprimer dans les dictionnaires l'existence séparée des deux consonnes *ch* et *ll*, et donc de les réintégrer dans l'ordre normal.

En revanche le *n* surmonté d'un tilde que la Communauté européenne voulait retirer des claviers a résisté pendant quatre ans aux assauts des technocrates de Bruxelles avant d'être finalement sauvé par un décret.

Preuve que, quand il le faut, on est prêt, en Espagne, à se battre pour préserver ce qui est considéré comme essentiel. Pour le reste, la perméabilité est admise comme un phénomène naturel. C'est ainsi qu'en Argentine le ministre de la culture Jorge Asis, auteur d'un projet de défense de la langue espagnole face aux anglicismes, a dû présenter sa démission après avoir essuyé une avalanche de critiques.

«Les langues se défendent toutes seules, explique Antonio Dominguez-Rey, professeur de linguistique, elles ressemblent à un organisme qui assimile les apports extérieurs. C'est particulièrement vrai pour l'espagnol dont les sons sont peu nombreux, ce qui favorise l'incorporation, à la différence du français, plus rigide, plus technique, plus pluriste et dont la structure est plus dépendante d'une construction inflexible».

Pour ce bon connaisseur de notre langue, il y a à la fois «du snobisme et de la paresse» de la part des Français à vouloir utiliser des termes étrangers, notamment anglais, alors que les Espagnols sont beaucoup moins «conformistes».

Une adaptation sans scrupule

«L'adaptation sociologique se fait immédiatement», sans aucun scrupule. C'est ainsi que beef-steak devient *bistec*; buffet, *bufe*; boulevard, *bulevar*, popcorn, *palomitas de maiz*; hot-dog, *perrito caliente*; que OK a toujours été *vale*, que shampooing s'est transformé en

BEST COPY AVAILABLE

champu; que vaudeville donne *vodevil* et que *balonmano* désigne le handball et *baloncesto* le basketball.

Tout s'hispanise, y compris les noms propres, villes et organisations internationales. C'est ainsi que les Khmers rouges deviennent *jemeres rojos*, N'Djamena s'écrit *Yamena*, Bordeaux, *Burdeos* et USA, *EE UU* pour Estados Unidos. À la différence de la France, les principaux journaux nationaux ont publié des livres de style qui fournissent aux journalistes les références dont ils ont besoin afin de donner une unité dans l'utilisation de la langue. Une véritable mine sur la manière dont le castillan intègre tout ce qui lui est étranger.

Ce qui n'empêche ni les fautes de style ni la mauvaise utilisation des prépositions contre lesquelles tempête Antonio Dominguez-Rey, qui déplore par ailleurs «les mauvais usages et les dérapages constatés dans certains domaines comme le sport, la plublicité et l'économie».

Et pourtant il faut voir de quelle manière la terminologie économique est digérée pour transformer catering en *avituallamiento*, marketing en *mercadotecnia*, planning en *planificacion*, playback en *pregrabado*, leadership par *liderato* ou *liderazgo*.

Si certains mots restent pratiquement intacts, comme leasing ou joint-venture, la norme est de chercher l'équivalent, de traduire, de transposer. D'ailleurs, Miguel Garcoa-Posada n'hésite pas à dire en plaisantant que c'est plutôt l'anglais qui doit craindre l'espagnol et non le contraire. Ce critique parle de «reconquista» en évoquant le nombre croissant d'hispanohablantes aux États-Unis – d'après lui, au moins 35 millions. Une reconquête linguistique qui fait dire à l'Italien Umberto Eco, dans l'hebdomadaire *Cambio 16*: «les États-Unis se convertissent en un pays bilingue. Dans peu de temps, la domination hispano-américaine sera tellement importante que l'espagnol sera considéré comme la seconde langue internationale». Une telle langue doit-elle être défendue par des lois, même si elle souffre certaines altérations?

L'écrivain Francisco Ayala ne le croit pas: «La langue espagnole est plutôt unie et homogène en dépit des endroits très différents où elle est pratiquée», remarque-t-il. Un point de vue entièrement partagé par un autre écrivain, l'Argentin Ernesto Sabato pour qui «les uniques langues stables sont les langues mortes parce que les vivantes sont dans un processus permanent de transformation où toutes les normes finissent par être violées, à commencer par celles de la logique. Il n'est pas possible de parler de logique et de raison quand l'homme est un conglomérat irrationnel de sentiments, de rêves, de fantaisies...».

Ces deux écrivains et quelques autres, tous lauréats du prix Cervantes, étaient réunis en congrès, à la fin du mois d'octobre, à Valladolid, pour réfléchir sur un thème: «L'heure de l'espagnol». Tous sont tombés d'accord pour reconnaître que les normes linguistiques décrétées par des instances supérieures se révèlent être «un désastre», selon le terme utilisé par Enrico Sabato.

Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille pas «prendre soin de ce grand trésor partagé par une vingtaine de nations» comme le demande une motion finale, sorte de charte pour la promotion et la défense du castillan intitulée modestement: «Document de Valladolid».

Ses signataires, parmi lesquels Octavio Paz, ont déploré l'absence de représentant du ministère de la Culture pour soutenir cette initiative. Ce manque d'intérêt démontre que la promulgation d'un décret de défense de la langue n'est pas un souci majeur pour les autorités espagnoles.

TRAVAUX PRATIQUES

1. **Commentez (discutez) cette affirmation pédagogique:**

«L'enseignant [d'une langue seconde] doit parler la variété standard.»

(Hammerly, 1982)

Par exemple: un professeur argentin devrait adapter sa prononciation à celle de l'espagnol standard.

2. **Qu'est-ce que cela veut dire:**

a) «que quelqu'un n'a pas d'accent»
b) «le français international»

3a. **Voici le texte de deux chansons en «français non standard». Essayez de relever les caractéristiques phoniques, grammaticales et lexicales de cette variété de langue (qui apparaissent dans ces échantillons).**

3b. **Du point de vue de l'enseignement/apprentissage: devrait-on enseigner de telles variétés aux apprenants étrangers? Si oui, dans quel cas? Si non, pourquoi?**

LE BON GARS

Quand j'vas être un bon gars
pas d'alcool pas d'tabac
m'as rester tranquille
m'as payer mes bills
j'm'en vas apprendre l'anglais
m'as l'apprendre pour le vrai

Quand j'vas être un bon gars
pas d'alcool pas d'tabac
m'as mettre des bobettes
m'as lire la gazette
m'as checker les sports
m'as compter les morts

J'vas passer mon check-up
j'm'en vas faire mon ketchup
on va voir c'qu'on va voir
j'vas me forcer en ciboire

Quand j'vas être un bon gars
pas d'alcool pas d'tabac
j'vas avoir l'esprit d'équipe
impliqué, toutt le kit
m'as crampé en masse
m'as m'tailler une place

Quand j'vas être un bon gars
j'vas gravir les échelons
m'as comprendre mon patron
j'vas faire semblant
qu'y est intéressant

L'argent va rentrer
pas trop trop mais steady
ma photo laminée:
«l'employé de l'année»

Quand j'vas être un bon gars
m'en vas les inviter
m'en vas faire un party
des sushis des trempettes
amène-z-en, m'as n'en mette
m'as m'en débouche une
une fois n'est pas coutume

Là tout l'monde va s'mettre
tout l'monde va s'mettre à parler
BMW CLSC TP4 IBM
TPS PME IGA
OCQ OLP PDG
pis moi sur mon bord
m'as tomber dans le fort

À onze heures et quart
j'vas les crisser dehors
m'as sauter dans mon char
m'as descendre à Val-d'Or

Bon ben là ça va faire!
j'vas descendre en enfer
m'as flauber ma paie
m'as aller vendre des bouteilles

m'as rouler mon journal
m'as câler l'orignal
m'as virer su'l top
pas d'cadran pas d'capote
m'as trouver mon nom
tatoué sur son front
a va dire: Aaaaaaaaaahhhhhhhhh!
enfin un bon gars!

Après ça j'vas être un bon gars
pas d'alcool pas d'tabac
m'as rester tranquille
m'as payer mes bills
j'vas apprendre l'anglais
j'vas l'apprendre pour le vrai
sport arms and blood
y vont m'aimer en Hérode
excellent citoyen
pas parfait mais pas loin
m'as manger du poisson
m'as faire du ski d'fond
m'as m'acheter des records
de Michel Rivard
m'as faire semblant
qu'c'est intéressant

Quand j'vas être un bon gars
pas d'alcool pas d'tabac

Desjardins, R., *Le Bon gars*, **Tu m'aimes-tu?**, 1990

EN CLOQUE

Elle a mis sur l'mur, au-d'ssus du berceau
Une photo d'Arthur Rimbaud
Avec ses ch'veux en brosse elle trouve qu'il est beau
Dans la chambre du gosse, bravo!
Déjà les p'tits anges sur le papier peint
J'trouvais ça étrange, j'dis rien
Elles me font marrer ses idées loufoques
Depuis qu'elle est en cloque...

Elle s'réveille la nuit, veut bouffer des fraises
Elle a des envies balèzes
Moi, j'suis aux p'tits soins, je m'défonce en huit
Pour qu'elle manque de rien ma p'tite
C'est comme si j'pissais dans un violoncelle
Comme si j'existais plus pour elle
Je m'retrouve planté, tout seul dans mon froc
Depuis qu'elle est en cloque...

Le soir, elle tricote en buvant d'la verveine
Moi, j'démêle ses pelotes de laine
Elle use les miroirs à s'regarder d'dans
À s'trouver bizarre, tout l'temps
J'lui dis qu'elle est belle comme un fruit trop mûr
Elle croit qu'j'm'fous d'elle, c'est sûr
Faut bien dire c'qui est, moi aussi, j'débloque
Depuis qu'elle est en cloque

Faut qu'j'rettre mes grolles quand j'rentre dans la chambre
Du p'tit rossignol qu'elle couve
C'est qu'son p'tit bonhomme qu'arrive en décembre
Elle le protège comme une louve
Même le chat-pépère, elle en dit du mal
Sous prétexte qu'y perd ses poils
Elle veut plus l'voir traîner autour du paddock
Depuis qu'elle est en cloque

Quand j'promène mes mains d'l'autre côté d'son dos
J'sens comme des coups d'poing, ça bouge
J'lui dis: T'es un jardin, une fleur, un ruisseau
Alors elle devient toute rouge
Parfois c'qui m'désole, c'qui m'fait du chagrin
Quand je r'garde son ventre et l'mien
C'est qu'même si j'dev'nais pédé comme un phoque
Moi, j's'rais jamais en cloque...

Renaud, *En cloque* (1993), ***Dès que le temps soufflera...*** (Toutes ses chansons), Pierre Saka (éd.), Collection Le Livre de poche, Paris, 1993.

Chapitre 3
LA COMMUNICATION HUMAINE

Si l'on considère la totalité de la vie humaine en tant que communication, on aperçoit un éventail qui couvre un ensemble très large d'événements liés à la communication.

E.T. Hall

On ne peut pas ne pas communiquer.

Waltzlawick

COMMUNICATION

3.1 LA NOTION DE «COMMUNICATION»

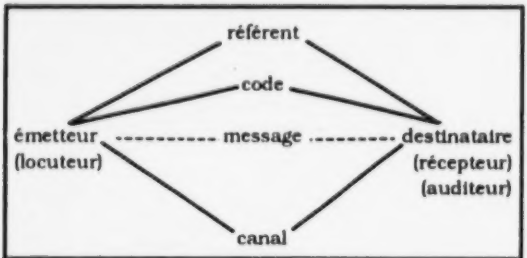
Le ***langage*** est pour l'être humain, au premier abord, un instrument de communication (voir 1.1). La communication est donc une notion centrale en linguistique aussi bien qu'en didactique des langues. C'est pourtant une notion souvent mal définie, notamment en didactique.

Dans une conception cybernétique, la communication consiste essentiellement dans la transmission d'une information. (Berlo, 1960; Cherry, 1957) Le circuit de l'information est ainsi le suivant:

- un ***émetteur*** envoie un ***message*** à un ***destinataire*** (***récepteur***);
- ce ***message*** est construit par l'émetteur en utilisant les éléments d'un ***code***;
- ce ***code*** est connu par le ***destinataire***, ce qui lui permet de le déchiffrer;
- le ***message*** donne une information sur le ***monde référentiel*** (le ***référent***);

➤ ce ***message*** circule par un ***canal*** qui relie les deux participants à la communication.

Soit, selon le schéma proposé par un linguiste (Jakobson, 1963: 213-220):



Les six facteurs constitutifs de la communication

3.2 ENCODAGE ET DÉCODAGE

Ajoutons que dans l'acte de la communication se produisent deux processus différents appelés ***encodage*** et ***décodage***.

L'***encodage*** est le fait du locuteur qui, sur la base d'une pensée, d'une idée, d'une émotion qu'il veut communiquer, transforme ce contenu en un message utilisant un code donné (la langue française, par exemple). Il met sa pensée «en code».

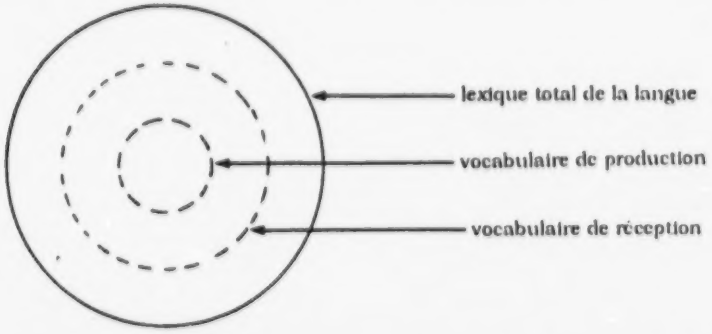
Le ***décodage*** est le fait de l'auditeur qui, à partir du message qu'il perçoit, et à condition qu'il connaisse le code utilisé, reconstruit l'information qui lui a été transmise.

C'est la différence entre la production du message et la réception du message, entre la phonation et l'écriture et la lecture.

encodage	–	décodage
production	–	réception
émission	–	compréhension
phonation	–	audition
écriture	–	lecture

Il semble que ces deux aspects de la communication soient asymétriques et qu'ils fassent appel à des capacités intellectuelles différentes, ce qui n'est pas sans intérêt pour la didactique des langues. Il semble, pour le sujet normal, que la ***capacité de décodage*** soit plus vaste que la ***capacité d'encodage***: nous comprenons plus de mots que nous n'en utilisons; nous sommes capables de distinguer plus de sons que ceux que nous utilisons dans notre propre prononciation.

Cette opposition est utilisée couramment en didactique des langues, entre autres choses pour distinguer un vocabulaire dit «actif» et un vocabulaire dit «passif». Le volume du second est bien plus grand que celui du premier. (Mackey, 1972: 234)



Bien des confusions peuvent être évitées en didactique des langues si l'on retient cette distinction fondamentale. Par exemple, lorsque certains critiquent la pauvreté du vocabulaire chez les

jeunes, il faudrait s'enquérir s'ils parlent d'encodage ou de décodage. Bien des remarques sur l'enseignement de la prononciation concernent davantage un modèle de reconnaissance (décodage) qu'un modèle de phonation (encodage). (Voir chapitre 5)

FONCTION DU LANGAGE

3.3 LES FONCTIONS DU LANGAGE

Jakobson (1963) estime que même si la transmission d'information constitue la tâche dominante de nombreux messages, on ne peut négliger le fait que tout acte de langage comporte une variété de fonctions qui peuvent se réaliser conjointement. Il propose donc six fonctions qui correspondent, selon lui, aux six facteurs constitutifs de toute communication verbale:

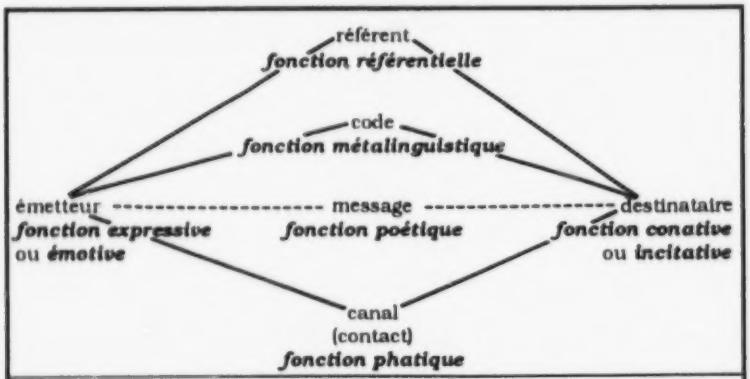


Tableau des fonctions du langage en rapport avec les six facteurs constitutifs de la communication (d'après Jakobson)

1. la ***fonction référentielle*** (ou ***dénotative***) qui renvoie au référent (ce de quoi on parle). C'est l'information que A transmet à B: «*La porte est fermée*». C'est, pour l'essentiel, l'aspect «transmission de l'information».

2. la ***fonction expressive*** (ou ***émotive***) qui réside chez le locuteur. Le message exprime l'attitude du sujet parlant vis-à-vis de ce dont il parle: colère, peur, ironie, etc. Elle peut s'exprimer par les interjections (*Hélas! La porte est fermée*) ou simplement par l'intonation (*La porte est fermée!*).

3. la ***fonction conative*** (ou ***incitative***), orientée vers le destinataire du message, que l'on veut faire agir, chez qui on veut provoquer une réaction: «*Fermez la porte;*» ou simplement, «*La porte!*» avec l'intonation adéquate.

4. la ***fonction métalinguistique*** centrée sur le code lui-même: «*Que signifie vernaculaire?*» ou «*Que voulez-vous dire par "la porte est fermée"?*». Dans ce cas, on utilise le langage pour parler du langage lui-même.

5. la ***fonction poétique*** qui s'intéresse à la facture du message lui-même («*Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*»). Ainsi le Bourgeois Gentilhomme, de Molière, demande à un professeur quelle est la meilleure façon de construire le message «*Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*». (Le professeur examine diverses possibilités: «*D'amour, belle marquise, vos beaux yeux me font mourir,*» etc.)

6. la ***fonction phatique***, enfin, qui vise simplement à établir ou à garder le contact, à prolonger la communication, à éviter le silence, etc. Ainsi quand on demande «*Comment allez-vous,*» en français, on ne s'attend pas à un bulletin de santé. Parfois un dialogue entier est purement phatique, comme les conversations sur le temps qu'il fait (*small talk*). Il existe ainsi dans toute langue des ***éléments phatiques*** (ou ***phatèmes***) qui servent à remplir les vides laissés par les hésitations, les pauses, les reformulations du message, etc. En français: *eh bien, bon, écoute, dis-donc, penses-tu, heu...*; en anglais: *well, you see, er..., aha...*; en espagnol: *bueno, mm, mira, ¿Viste? ¿Comprendes?*.

POUR LE MEILLEUR ET POUR LE PIRE

3.4 LA COMMUNICATION HUMAINE

Si nous examinons de près l'ensemble de ces fonctions, nous verrons qu'il s'agit dans tous ces cas d'une utilisation discursive de moyens linguistiques dans le cadre d'une situation déterminée socioculturellement (cf. la notion de ***compétence de communication***: 1.11): les deux interlocuteurs s'impliquent dans un processus qui les engage bien plus profondément qu'un simple échange d'information sur le monde référentiel.

Autrement dit, quand il s'agit de la communication langagière humaine, le modèle cybernétique ou télégraphique est largement insuffisant. (Charaudeau, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1990 et 1992; Watzlawick et al. 1972) Dans le cas de la communication langagière humaine:

- il n'est pas sûr que le récepteur décode mécaniquement le message pour y trouver exactement le contenu qui avait été encodé par le locuteur. En fait, dans le cas de la communication humaine, il y a toujours ***interprétation du message***. (C'est pourquoi, les expressions «vocabulaire passif» et «vocabulaire actif» (voir 3.2) sont gênantes, car elles laissent supposer que la compréhension du

discours est une opération «passive»: l'acte de communication selon cette vision des choses n'aurait qu'un seul membre actif, le locuteur; le décodage aurait lieu chez un être qui le subirait passivement.)

- Cette interprétation peut coïncider avec le sens investi dans le message par le locuteur — auquel cas il y a ***intercompréhension*** parfaite — mais elle peut diverger considérablement — auquel cas on peut aller jusqu'à l'***incommunication*** totale. La communication normale se situe sans doute entre ces deux extrêmes.
- Il n'est pas certain que la transmission du message se fasse en totale consécutivité temporelle (comme dans la communication par le code Morse). Dans le cas de la communication humaine orale, on assiste à toute sorte de phénomènes de simultanéité, voire même d'anticipation: le récepteur (en fait, l'interprétant) est en train de décoder (en fait, interpréter) le message en même temps qu'il est produit par l'émetteur. Émetteur et récepteur peuvent, donc, l'un et l'autre émettre des signaux pour vérifier ou confirmer la «bonne transmission» du message.

Cette dernière observation nous permet de réexaminer les fonctions du langage décrites par Jakobson. Nous le ferons ici seulement pour la ***fonction phatique.*** En effet, les ***éléments phatiques,*** loin d'être des éléments vides de sens — remplisseurs de trous —, jouent un rôle important dans la négociation de la relation humaine qui s'établit dans la communication. Ainsi, nous pouvons distinguer des éléments:

- pour attirer l'attention de l'interlocuteur:
  —Hey, Pierre! ... —Cou'don Pierre!
- pour commencer une intervention:
  —Eh bien... —Là, là, je crois que...
- pour garder la parole, pendant une hésitation:
  —Heu,... —Tu sais... —Pis...
- (le récepteur) pour signaler qu'il reçoit bien le message:
  —Oui, oui... —Hum, hum...

- (le locuteur) pour s'assurer que l'autre interprète bien ce qu'il dit:
  —C'est pour demain, hein?
- pour reprendre la parole:
  —Ça fait que ...
- pour amorcer la clôture de la conversation:
  —Bon bien...
- pour reformuler une partie du message:
  —Et bien, oui. —Enfin, un peu...

3.5 FONCTIONS DU LANGAGE ET ENSEIGNEMENT

Si l'enseignement d'une langue seconde vise à développer la compétence de communication, il doit tenir compte de ces diverses fonctions du langage dans la communication. Certaines expressions qui peuvent sembler banales du point de vue de la fonction poétique ou esthétique sont indispensables du point de vue de la fonction phatique. La communication réelle fait appel souvent à des pléonasmes comme «*une foule nombreuse*» ou «*revenir en arrière*», ou «*je l'ai vu de mes propres yeux*» qui contiennent des redites superflues du point de vue stricte de la fonction référentielle mais qui répondent à la fonction expressive. Ce qui est normal pour une fonction ne l'est pas nécessairement pour une fonction différente.

On a ainsi signalé que dans les manuels de langue seconde on a généralement privilégié la fonction référentielle au détriment des aspects expressifs, phatiques et incitatifs de la communication normale. Les dialogues et les exercices fabriqués pour la classe de langue utilisent surtout un langage «descriptif». Les personnages y parlent pour décrire le réel, ce qui donne des «conversations» étranges comme dans l'exercice suivant:

Écoutez: *M. Dupond n'a rien dans sa poche.*
Il demande:
Dans ma poche, est-ce que j'ai un mouchoir?
Non, vous n'avez pas de mouchoir.

ou dans le dialogue suivant (*V.I.F.* leçon 2, 1971):

LUCIEN. — *Voilà une place...*
MARIE. — *C'est la Place d'Italie, à Paris.*
LUCIEN. — *Monsieur Thibault habite Place d'Italie.*
MARIE. — *Oui, au numéro 10. Voilà sa maison.*
LUCIEN. — *C'est une grande maison?*
MARIE. — *Non, elle a seulement quatre étages.*
LUCIEN. — *En bas, il y a deux magasins.*
MARIE. — *Oui, à gauche, il y a une pharmacie.*

Observez que, dans ce dialogue didactique typique, les deux interlocuteurs partagent la même information. C'est loin de la communication véritable, où les deux interlocuteurs négocient une information en plus de négocier en même temps une relation interpersonnelle. Montrer un crayon et demander *«Is this an ear?»* correspond à la même logique d'un enseignement centrée sur la manipulation du code, et non sur la communication véritable.

Toutefois, certaines méthodes beaucoup plus récentes ont le mérite de vouloir sensibiliser l'apprenant aux fonctions du langage en passant par une explication de la communication réelle et non du code linguistique; par exemple cet extrait de ***Une Vie d'instit***[1] (1993):

D. *«Euh»*
En réécoutant Christine (G.U. p. 159, l.15), observez les «euh» présents dans sa parole: ils signifient par exemple
— je réfléchis et je choisis ce que je veux/vais dire
— continuez à m'écouter / je n'ai pas fini de parler.

Ils communiquent donc à l'interlocuteur plusieurs significations simultanées.
Ils sont dits sur une note basse et ils sont plus ou moins allongés.
Il est fréquent de confondre les «euh» et les pauses.
Il est également fréquent de confondre une syllabe plus allongée que d'autres, une répétition ou un changement de mélodie avec une pause.

[1] Exercice extrait de: Birks, R. et al. (1993) *Une Vie d'instit'. Livret d'activités*, Paris, Didier/Hatier, pp. 125-126.

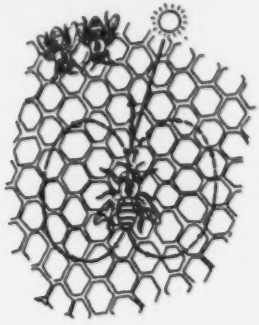
LANGAGE ANIMAL

3.6 LA COMMUNICATION ANIMALE

Pour mieux dégager les traits spécifiques du langage humain et de la communication humaine, nous pouvons nous livrer à une comparaison sommaire avec la communication animale.

Que les animaux peuvent communiquer entre eux est un fait bien connu. La rencontre de deux chiens dans la rue donne lieu à tout un rituel où les mouvements olfactifs alternent avec des aboiements ou des grognements. Un animal peut même communiquer à l'homme un sentiment de peur, de colère ou d'angoisse.

Certains de ces langages animaux sont bien connus: celui des abeilles a donné lieu à mainte recherche[2]. Une abeille est capable de «dire» à ses congénères, grâce aux mouvements de son vol, où, dans quelle direction, à quelle distance, se trouve l'aliment qu'elle a repéré: une danse en cercle indique une faible distance (moins de 100 mètres); une danse en huit signale une distance plus grande; le nombre de cercles ou de huit en un temps déterminé précise la distance; la direction est indiquée par l'axe du huit par rapport au soleil. (Benveniste 1966: 58)



«Le langage des abeilles»
(M. Swadesh, *El lenguaje y la vida*., Mexico: 1966: 13)

[2] Nous n'en présentons ici que l'essentiel et simplement à des fins de comparaison. L'objectif de ce manuel n'est nullement de décrire toutes les formes de communication possibles. Notre lecteur envisagé est un professeur de langue, qui enseigne une langue humaine.

La plupart de ces langages animaux sont cependant inarticulés: on ne peut les segmenter en unités significatives. Ceux qui sont plus élaborés, et dans une certaine mesure «segmentables», restent liés à une situation (par exemple: l'existence d'aliment à tel endroit). Cette fixité des messages — l'abeille la plus intelligente ne peut sortir du cadre des messages alimentaires — semble constituer la caractéristique des langages animaux. (Pour une introduction à l'étude du langage des animaux, voir Clark, Escholz et Rose, 1981: 13-29; Akmajian, Demers et Harnish, 1979: 9-51.)

LANGAGE HUMAIN

3.7 LES CARACTÉRISTIQUES DU LANGAGE HUMAIN

Si on compare le langage humain à celui, par exemple, des abeilles (Benveniste, 1966), on découvre quelques similarités, mais en même temps des différences considérables. Les traits qui caractérisent le langage humain et qui le rendent différent de tout autre langage peuvent être résumés ainsi:

a) son ***caractère symbolique***: des données du monde de l'expérience sont transposées en symboles (que ce soient des «mots», des gestes formalisés, des signaux visuels divers, etc.);

b) son ***caractère vocal, phonique*** (voir chapitre 6);

c) son ***caractère articulé*** (en fait, doublement articulé, voir chapitre 4): chaque message peut être analysé, segmenté en unités plus petites qui se combinent selon des règles définies;

d) son ***caractère interactif*** ou ***dialogique***: nous parlons à quelqu'un qui nous répond dans le même langage; (il ne semble pas que les abeilles puissent répondre à l'abeille messagère, ni lui poser des questions)

e) son ***caractère retransmissible*** (ou ***transitif***): un message humain peut être retransmis par une autre

> personne qui n'a pas été elle-même témoin de l'événement rapporté. C'est la capacité de construire un message à partir d'un autre message «On n'a pas constaté qu'une abeille aille, par exemple, porter dans une autre ruche le message qu'elle a reçu dans la sienne.» (Benveniste, *op.cit.*) Cette capacité de relayer l'information permet au langage humain de fonctionner comme l'instrument privilégié de la transmission et de l'accumulation du savoir. (Kerbrat-Orecchioni 1980: 22)

Chomsky (1968) signale, de son côté, en comparant le langage humain à celui d'un quelconque langage cybernétique que le langage «est une propriété spécifiquement humaine» et qu'il possède trois caractéristiques qui lui sont distinctives:

a) «La première est que l'utilisation normale du langage est **novatrice**, «en ce sens qu'une grande partie de ce que nous disons en utilisant normalement le langage est entièrement nouveau: ce n'est pas la répétition de ce que nous avons entendu auparavant». (Chomsky 1968: 26) C'est cette caractéristique qui permet de comprendre des phrases qu'on n'a jamais entendues auparavant. Cette **créativité** du langage humain nous permet aussi de produire des phrases nouvelles à chaque occasion.

b) Deuxièmement, le langage humain est largement **indépendant** des stimuli externes et internes. L'homme n'est pas obligé de dire qu'il a froid quand il a froid, ou de dire «*pomme*» quand il voit une pomme. Il peut même mentir et dire le contraire de ce qu'il pense.

c) Enfin, la troisième caractéristique du langage humain est d'être **cohérent** et **adéquat** à la situation. C'est ce qui nous permet de «faire le départ entre l'utilisation normale du langage et les divagations d'un maniaque,» ou les productions d'un ordinateur qui aurait en mémoire toutes les règles d'une langue, et qui produirait mécaniquement toutes les phrases possibles.

Si nous observons toutes ces caractéristiques, nous pouvons les séparer en deux grandes catégories:

a) celles qui ont trait à la structure du langage humain:
   caractère vocal (phonique)
   caractère articulé
   caractère symbolique

   (auxquelles on peut ajouter: le ***caractère conventionnel***, le ***caractère linéaire***, voir chapitre 4);

b) celles qui ont trait à son utilisation dans la communication:
   caractère interactif
   caractère retransmissible
   caractère novateur
   indépendance des stimuli
   adéquation à la situation.

   (C'est pourquoi Chomsky estime que, dans sa perspective, ces caractéristiques font partie de la performance: utilisation du système langagier.)

En fait, on a signalé depuis longtemps que le langage humain répond à deux fonctions fondamentales:

a) une ***fonction de représentation*** (ou ***fonction cognitive***): le langage comme représentation du monde et comme instrument de l'élaboration de la pensée, et

b) une ***fonction de communication***: le langage comme instrument permettant d'entrer en relation avec les autres humains dans l'interaction sociale.

Ces deux fonctions sont sans doute liées inexorablement: l'une ne saurait se développer sans l'autre.

3.8 LA COMMUNICATION NON-VERBALE

La communication humaine n'est pas toujours entièrement verbale[3]. Certaines informations sont véhiculées au moyen de

[3] Voir, par exemple, le cas des bandes dessinées dans lesquelles aucun texte n'est présenté au lecteur: Siné, Quino, etc.

gestes, de mouvements divers, de sifflements, etc. Ces ***éléments paralinguistiques*** font actuellement l'objet d'une étude très poussée et nombre de théoriciens insistent sur le besoin de les incorporer systématiquement à l'enseignement des langues étrangères.

GESTES

3.8.1 LA KINÉSIQUE

Les gestes, dont l'étude constitue la ***kinésique***, peuvent être complémentaires (obligatoires et nécessaires), redondants ou substitutifs de la parole.

	Parole	Geste
nécessaire: Haut comme ça!	oui	oui
redondant: Salut!	oui/non	oui/non
substitutif: (Salut!)	non	oui

L'étude de la gestualité du groupe étranger est indispensable pour l'enseignement des langues, notamment dans les cas des «faux amis gestuels»: un même geste ou un même mouvement d'une partie du corps signifie une chose différente d'une culture à l'autre (le mouvement de la tête pour «*oui*» et «*non*» n'est pas le même dans toutes les cultures; on ne dit pas «*Adieu*» avec le même geste de la main, etc.)

Grosso modo, entre deux cultures différentes, on peut trouver des cas différents d'***interférence kinésique***:

- ➤ des gestes qui existent dans une culture et non dans l'autre;
- ➤ le même geste existe avec un sens différent;
- ➤ on trouve différents gestes pour le même sens.
  (Voir ci-dessous: *les 20 gestes-clés*)

Il est utile de distinguer les ***gestes codés*** et les gestes non-codés («instinctifs», «mimiques» ou autres): si on est nerveux ou anxieux cela peut provoquer par exemple le geste de se gratter la tête; mais se gratter la tête n'est pas chez les francophones, un signe codé, conventionnel, pour dire à l'autre *«Je suis nerveux.»* C'est un geste instinctif. Un cas différent est par exemple le geste d'appuyer en dessous de l'oeil en tirant vers le bas: sans que l'on ait besoin de prononcer en français l'expression — redondante avec le geste — *«Mon oeil.»* le geste est suffisant pour transmettre le message *«Je ne (te) crois pas.»*.

Il est utile d'observer aussi la ***polysémie*** possible des gestes: *«lever la main»* peut signifier selon les cultures *«demander la parole»*, *«arrêter la circulation»* (dans le Canada anglais), *«appeler un taxi»*, *«saluer le Fuehrer»* (dans l'Allemagne nazie), etc.

3.8.1.1 LA DESCRIPTION DES GESTES

Il existe de nombreuses études sur le comportement gestuel dans les diverses cultures (pour une bibliographie commentée, voir Davis et Skupien, 1982). Une étude bien connue est celle de Morris et al. (1979): c'est une enquête menée, entre 1975 et 1977, dans 40 localités situées dans 25 pays d'Europe et d'Afrique du Nord. Les auteurs ont choisi 20 gestes, appelés *«the 20 key-gestures»* (voir le tableau, page suivante) et ont interrogé un total de 1200 individus pour déterminer le sens à donner à chacun de ces gestes.

Les vingt gestes-clés

Morris, D. et al., (1979)
***Gestures. Their Origines and Distribution**, London, Jonathan Cape.*

LES VINGT GESTES-CLÉS: Principales réponses de 1200 personnes dans 40 localités

1. éloge 601; salutation 379; non utilisé 175
2. protection 306; sens divers 205; non utilisé 689
3. se moquer 1 058; non utilisé 128
4. question 287; bon 188; peur 118; divers 254; non utilisé 353
5. bon 253; efféminé 32; fou 25, divers 76; non utilisé 814
6. je te surveille 498; faites attention 399; divers 95; non utilisé 208
7. insulte sexuelle 761; image sexuelle 144; force 141, non utilisé 137
8. dire de partir 430; départ 105; non utilisé 632
9. o.k.-bien 700; orifice 128; zéro 115, divers 43, non utilisé 214
10. cocu 515; divers 61; non utilisé 624
11. cocu 368; protection 86; divers 88; non utilisé 658
12. image sexuelle 234; insulte sexuelle 206; protection 81; divers 142; non utilisé 537
13. négatif 302; dire d'approcher 108; divers 236; non utilisé 554
14. désintérêt 301; négatif 244; divers 45; non utilisé 610
15. maigre 248; attirant 104; divers 124; non utilisé 654
16. o.k. 738; chiffre un 40; divers 104; non utilisé 318
17. rien 207; fâché 127; divers 89; non utilisé 778
18. efféminé 197; attention 101; divers 187; non utilisé 715
19. complicité 110; faites attention 82; divers 171; non utilisé 837
20. victoire 390; chiffre deux 213; insulte sexuelle 156; divers 54; non utilisé 387

N.B. Observez combien de ces gestes reçoivent 50% ou plus de réponses «non utilisé». Quelles conclusions pouvez-vous tirer sur le caractère de «geste-clé» de chacun de ces gestes?

Comme le soulignent Rector et Trinta (1985), qui ont fait une étude similaire sur la gestualité des Brésiliens, cette méthodologie d'enquête soulève plusieurs problèmes:

1. le fait de présenter des dessins statiques ne donne pas d'information suffisante: l'aspect dynamique manque. En effet, beaucoup de gestes impliquent un mouvement (rotatoire, répété, vif, lent, etc.).
2. les dessins schématiques ne montrent qu'une partie du geste. Des vidéos seraient plus appropriés.
3. l'absence aussi d'information sur l'ensemble de l'attitude gestuelle: chaque geste s'accompagne généralement d'une expression faciale, d'un mouvement des yeux, d'un bruit, etc.

On pourrait ajouter à ces critiques:

4. le fait de prendre comme point de départ de l'enquête 20 gestes choisis d'une façon arbitraire comme étant les gestes fondamentaux. Or, il manque des gestes aussi banals que ceux pour dire «*oui*» ou «*non*», pour demander à quelqu'un de venir, pour demander le silence, etc. D'un autre côté, pour certains de ces gestes, une bonne majorité de répondants ne les connaissent pas (voir le tableau des réponses), ce qui suscite des doutes sur son caractère de «*geste-clé*».
5. l'absence d'information socioculturelle pour chaque geste: qui peut faire tel geste? (homme/femme/enfant?); dans quelle situation ou d'interlocution?; quel rapport doit-il exister entre les interlocuteurs? (amitié?, animosité?, etc.). Observez l'image numéro trois: il s'agit, en fait, d'un geste réservé surtout aux enfants (et non aux messieurs cravatés).

En fait, outre la méthodologie d'enquête de Morris, on peut utiliser les techniques suivantes:

a) enregistrement des comportements kinésiques (par exemple en vidéo) et présentation/questionnement à d'autres locuteurs de la même langue ou d'une langue différente;

b) sollicitation des gestes à partir de consignes verbales: Avez-vous un geste pour...? Quel geste faites-vous pour...? (Voir, par exemple, la section «travaux pratiques» en fin de chapitre);

c) pour une autre technique, voir Calbris et Porcher, 1989.

Du point de vue pédagogique on pourra aussi étudier les gestes incorporés dans les images des méthodes de langues, notamment les méthodes audiovisuelles ou celles qui font usage de documents vidéo. (Voir Augé et Oleza, 1989-91) Par exemple[4]:

Observez la gestualité d'Anita (au sens large) dans la pause présente entre «je crois que» et «certains parents n'ont pas le choix.» (G.U. p. 189, 1.7)
Indiquez si, selon vous, cette gestualité

a) appelle/reprend une signification communiquée par les éléments verbaux et non verbaux antérieurs;
b) communique une signification nouvelle;
c) annonce une signification qui sera ensuite communiquée par les mots et l'intonation à venir.

DISTANCES

3.8.2 LA PROXÉMIQUE

L'étude du comportement kinésique de l'homme (voir 3.8.1) peut nous amener à affirmer que, au-delà du comportement purement verbal, tout comportement humain peut être porteur de signification et être donc communicatif. Ainsi, le comportement humain par rapport à la distance que l'on doit garder entre les personnes, dont l'étude fait l'objet de la ***proxémique*** (Hall 1959, 1971), est lui aussi porteur de signification. La distance à laquelle se tiennent les divers interlocuteurs n'est pas la même dans les différentes cultures. Hall établit une première distinction entre les «cultures de contact» et les «cultures de non-contact»: dans le premier cas (les Arabes, les Latino-Américains...) les interlocuteurs

[4] *Op.cit.*, p.159.

se touchent pendant les échanges langagiers — on tient longuement la main de l'autre, on met la main sur l'épaule, etc. —; dans le second cas (les Anglo-saxons, les Étatsuniens[5]...) on évite tout contact corporel avec autrui.

La communication entre personnes de sociocultures différentes peut être obstruée par ce comportement proxémique différent. Un Arabe estimera que son interlocuteur États-unien est froid et évasif; celui-ci essaiera de garder la distance devant un interlocuteur qui se rapproche trop pour ses habitudes: leur communication peut ainsi être difficile à cause de leur différente conception de l'espace interpersonnel. (À remarquer quand même les différentes normes sociales à l'intérieur d'une même communauté: un cheick arabe du désert n'a sans doute pas le même comportement proxémique qu'un marchand arabe d'un quartier populaire.) Chaque personne délimite ainsi «son territoire» qui peut être conçu visuellement comme une sorte de «bulle» qui entoure son corps, et qui sera déterminante pour l'échec ou le succès des interactions, notamment langagières. Toute intrusion dans le territoire de l'autre sera perçue comme une menace potentielle. (D'où l'utilité des «éléments phatiques» du langage (voir 3.3 et 3.4) qui peuvent constituer aussi des signaux de «non-belligérance»). Dans certaines situations, le fait de ne pas parler peut constituer une attitude «agressive»: lors d'un repas à deux; si on ne répond pas à une question, etc. Dans d'autres situations, le simple fait de parler peut constituer une intrusion dans le territoire de l'autre (par exemple, interpeller un inconnu dans la rue). «Une question indiscrète peut être l'équivalent d'une visite inopportune: invasion du territoire dans les deux cas.» (Goffman, 1987)

Ces intrusions peuvent exiger une excuse: «la variété est considérable entre les sociétés et entre les classes sociales d'une société quant à ce qui peut constituer une intrusion (...) requérant

[5] G. Alvarez, Chilien d'origine et D. Perron, Québéco-Nicaraguayenne, refusent de réserver aux seuls ressortissants des États-Unis le terme «Américain».

une excuse.» (Goffman, 1987: 246) Observez, par exemple, le comportement de deux Français qui se croisent dans un escalier: les deux font un petit mouvement d'esquive en disant «pardon».

Inutile de remarquer que tous ces comportements — langagiers, kinésiques, proxémiques — font partie de la ***compétence de communication*** du natif d'une culture donnée, et que l'étranger apprenant cette langue-culture doit au moins savoir interpréter adéquatement ces comportements, et dans la mesure du possible les produire lui-même.

Les territoires personnels (selon Hall)

3.8.2.1 LES DISTANCES

Hall distingue quatre distances de base dans cette «zone de territorialité personnelle»:

1. ***la distance intime***: sur le mode proche, c'est le contact des corps; sur le mode éloigné, c'est une distance de 15 à 40 centimètres. C'est la distance de la conversation privée: la voix peut garder un registre étouffé, et même devenir un

murmure. Selon Hall (1971: 148) «la pratique de la distance intime en public n'est pas admise par les adultes états-uniens de classe moyenne». Si un étranger pénètre dans cette zone, cette présence est perçue comme une intrusion et même une menace.

2. ***la distance personnelle***: mode proche: 45 à 75 cm, mode éloigné: 75 à 125 cm. C'est la distance à laquelle normalement les États-Uniens traitent des sujets personnels. L'interlocuteur n'est pas dans notre champ intime, mais on le garde «*at arms' lenght*», à portée de bras.
3. ***la distance sociale***: mode proche: 1,20 mètre à 2,10 m. mode éloigné: 2,10 à 3,60. C'est par exemple la distance des échanges transactionnels: *patron / employé; client / réceptionniste, acheteur / vendeur*, etc.
4. ***la distance publique***: mode proche: 3,60 m. à 7,50 m. mode éloigné: 7,50 ou plus. C'est la distance pour les discours politiques, pour les conférences, les cours magistraux, etc. L'auditoire doit se tenir relativement éloigné du détenteur de la parole. Plus le personnage ou l'occasion sont importants, plus la distance a tendance à augmenter.

En didactique des langues, les approches fonctionnelles ou communicatives tiennent compte de ces distances, par exemple, lors des jeux de rôles: un patron et une secrétaire; un client et un vendeur.

distance intime / distance sociale

3.8.2.2 LE CONTACT VISUEL

La ***proxémique*** ne comprend pas que la distance entre les interlocuteurs. Dans ces zones territoriales de chaque individu, il entre aussi une part de relations sensorielles: on sent ou on sent pas la chaleur de l'autre, on sent ou on ne sent pas l'odeur de l'autre, etc. À ces relations tactiles, thermiques, olfactives s'ajoutent aussi les relations visuelles: selon les distances les yeux sont plus ou moins en contact. Le comportement des yeux est régi aussi par les pratiques communicatives des diverses sociocultures. Dans certaines communautés, il est habituel de regarder son interlocuteur dans les yeux quand on lui parle; dans d'autres, il est impoli de «fixer» l'autre du regard.

Rappelons qu'en didactique des langues, ces ***comportements paralinguistiques*** devraient donc s'ajouter aux divers systèmes qui constituent la langue, si l'on veut considérer toute la dimension de la communication humaine, et si l'on veut enseigner la langue non seulement comme un système abstrait mais aussi dans son fonctionnement en situations réelles.

Reste le problème du «comment enseigner» à l'apprenant étranger ces comportements langagiers afin qu'il puisse, au moins, les reconnaître et les interpréter correctement et éviter des heurts dans une ***communication exolingue*** (c'est-à-dire, entre individus de langue-culture différente).

LECTURES RECOMMANDÉES

AUGÉ, H. et J. OLEZA, (1991) *L'image a la parole. Niveau 2*, Paris, éditions Hatier-Didier.

AUGÉ, H. et J. OLEZA, (1989) *L'image a la parole. Niveau 1*, Paris, éditions Hatier-Didier.

CALBRIS, G. et J. MONTREDON, (1992) «Le geste comme outil de formation à l'interculturel» dans «Des formations en français langue étrangère», *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, août-septembre, Paris, Hachette, pp. 152-160.

CALBRIS, G. et L. PORCHER, (1989) *Geste et communication*, Paris, éditions Hatier-Didier.

HECHT, M.L. et J.A. DEVITO, (1990) «***Perspectives on nonverbal communication, The how, what, and why of nonverbal communication***», *The Nonverbal Communication Reader*, Illinois, Waveland Press Inc., pp. 3-17.

JAKOBSON, R., (1963) «Linguistique et poétique», dans *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, pp. 213-220.

KELLERMAN, S., (1992) «"I see what you mean": The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign an second language learning», *Applied Linguistics*, vol. 13, n° 3, septembre, pp. 239-258.

MARANDON, G., (1989) *La Communication phatique (une approche fonctionnelle)*, Toulouse, Presses de l'Université de Mirail.

SALEH, S., (1987) «Communication non-verbale et implications pédagogiques», *Publications des travaux de l'IREL (Institut de recherches sur l'enseignement des langues) de Besançon*, bulletin n° 4, pp. 55-86.

TRAVAUX PRATIQUES

La Kinésique

1. Quelle est la signification des gestes suivants d'un Français? (Baylon et Fabre 1975 28)

2. Pourriez-vous décrire (et dessiner) exhaustivement les gestes les plus typiques de votre culture maternelle et en indiquer la signification?

3. Pourriez-vous, suivant le modèle donné ci-dessus, faire une étude kinésique contrastive: les gestes les plus fréquents dans la culture 1 et dans la culture 2.

4. **Décrivez les gestes que l'on fait en français et en deux ou trois autres langues pour les messages suivants (gloses approximatives).**

Salutations:

1. Salut!
   Bonjour!
2. Au revoir
   Adieu
3. Autre_____

Réponses

4. Oui
5. Non
6. Peut-être
7. Comme ci, comme ça
8. Autre_____

Mouvements

9. Approche-toi!
10. Éloigne-toi!
11. File!
12. Autre_____

Descriptions

13. Grand comme ça
14. Haut comme ça
15. Petit
16. Beau (Belle)
17. Excellent
18. Autre_____

Descriptions d'objets

19. l'argent
20. la nourriture
21. la boisson
22. Autre_____

Offensant pour l'autre

23. Parle toujours!
    (Tu parles trop)
24. Je ne te crois pas
    (Mon oeil!)
25. Tu es fou
    (Ça ne vas pas la tête?)
26. Je t'emm...
27. Autre_____

Attitudes ou états de quelqu'un

28. Il est saoul
29. Il est fou
30. .....bête
31. .....avare
32. .....ennuyant
33. .....
34. .....

Descriptions de soi

35. Je suis malade
36. J'ai faim
37. J'ai froid
38. Je n'ai pas d'argent

Questions à X

39. Vous dansez?
40. Vous fumez?
41. Vous avez l'heure?

Messages à Y (en cachette)

42. Complicité
43. Sortons!
44. Autre_____

Inviter quelqu'un

45. à partir
46. à danser
47. à faire l'amour

Chapitre 4
LA STRUCTURE DU LANGAGE

«Veux-tu que je te dise comment elle est cette langue? [le montagnais]. Vois la montagne, elle se nomme otso *(...). Et si à la montagne s'ajoute d'autres montagnes et devient une chaîne, c'est* nattekam. *Un mot pour chaque chose, et pour chaque un mot différent, un mot seul et non les phrases assemblées de tes langues pauvres.»*

Yves Thériault, *Ashini*, 1988

4.1 CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES

L'étude de quelques formes de communication animale (voir 3.4 et 3.6) nous a permis de dégager les caractéristiques fondamentales et spécifiques du langage humain, aussi bien en ce qui a trait à ses fonctions de communication qu'en ce qui concerne sa structure interne. Rappelons sur ce dernier point, que ce qui caractérise la ***structure du langage humain*** est: son caractère symbolique, son caractère articulé, son caractère vocal ou phonique, son caractère linéaire. Nous essayerons maintenant de décrire les aspects essentiels de cette structure spécifique du langage humain.

4.2 LES DIVERSES LINGUISTIQUES

Il est cependant difficile de décrire cette structure en faisant abstraction de l'existence de diverses doctrines dans la science linguistique. En effet, il existe dans ce domaine non pas une linguistique mais des linguistiques, qui souvent nient l'une à l'autre la validité de leurs points de vue. L'apprenti linguiste peut sans doute choisir l'école de pensée linguistique à laquelle il veut adhérer.

Le professeur de langues est au contraire souvent obligé de comprendre et d'assimiler les contributions des diverses linguistiques. Dans notre perspective de mettre en lumière les concepts fondamentaux de la linguistique tels qu'ils sont couramment utilisés dans la théorie et dans la pratique de l'enseignement des langues, nous sommes obligés de rester à l'écart du débat théorique et de mettre l'accent sur ce qui est commun aux diverses écoles et sur les points de vue qui ont le plus influencé l'enseignement des langues et qui continuent de l'influencer.

Pour l'orientation du (futur) professeur de langues, nous donnons ici un aperçu minimal sur ces différentes écoles de pensée linguistique. (Le lecteur pourra trouver une information plus détaillée dans Mounin, 1972; Fuchs et Le Goffic, 1975; di Sciullo, 1985, entre autres.)

1. La ***philologie classique***: basée surtout sur la langue écrite, étudie essentiellement l'évolution et l'histoire de la langue et est souvent normative.
2. Le ***structuralisme***: depuis Saussure (1916), étudie les relations systématiques des éléments de la langue, d'un point de vue descriptif et surtout synchronique.
3. Le ***fonctionnalisme***: (Martinet, 1960, 1989) met l'accent sur les fonctions des éléments linguistiques plutôt que sur leur forme. Une variante du structuralisme?
4. La ***psycho-mécanique***: (Guillaume, 1919) met l'accent sur la langue comme réalité mentale («mentalisme»). Plutôt que de décrire les formes, elle veut étudier les mouvements de la pensée à l'oeuvre dans l'acte de langage («cinétisme»)
5. Le ***distributionnalisme américain***: (Bloomfield, 1933) un type de structuralisme, qui privilégie les descriptions formelles en faisant abstraction du sens de ces formes. Refusant le mentalisme, il se veut une science d'observation, qui utilise des méthodes formelles d'analyse.

6. Le ***générativisme***: (Chomsky, 1965, 1981) s'attache plutôt à décrire le système de règles qui permettent à l'individu de générer toutes les phrases grammaticales de sa langue.

EXPRESSION ET CONTENU

4.3 LA DOUBLE NATURE DU LANGAGE

Quelque divergence qu'il y ait entre les différentes écoles linguistiques, on s'accorde facilement pour affirmer que tout système de communication présente une double nature, qui est propre à tous les systèmes sémiotiques: un élément matériel, sensoriel, renvoie à autre chose que lui-même. Dans le cas de la danse de l'abeille (voir 3.6) nous trouvons déjà un symbolisme rudimentaire, car les mouvements corporels de l'abeille renvoient à des indications de direction et de distance. Dans le cas du langage humain, il s'agit d'un système fort complexe dans lequel ces deux éléments sont associés d'une manière conventionnelle (voir chapitre 9) et selon une articulation fort rigoureuse.

La ***double nature du langage*** est assez évidente pour tout le monde. En effet, la première réaction, devant la question: «Qu'est-ce que c'est que le langage?» sera de répondre quelque chose comme: «des mots qui transmettent des idées», ou «des bruits qui ont un sens», ou «l'association d'un son ou d'un sens». Le langage est en fait le lieu de rencontre de deux types de réalités — deux types de ***substances*** dans le langage de la linguistique —, une substance que l'on peut appeler «les idées»: la masse des pensées, des émotions, des connaissances que les hommes ont en commun, et une substance qui permet de véhiculer ces idées: en principe, l'infini des sons possibles, mais aussi les marques visibles de l'écriture, ou tout autre moyen qui permettrait de transmettre les idées.

Exprimé en d'autres termes, cette première ***dualité du langage*** consiste en l'association d'un ***contenu*** et d'une ***expression***. L'homme a un contenu à communiquer, il a besoin d'un matériau dans lequel il puisse incarner son message: les volutes de la fumée, les reflets d'un miroir, les attouchements des doigts, les trilles d'un sifflet ou les sons produits par sa gorge. Le langage constitue l'instrument le plus parfait qui associe une substance sonore de l'expression à la substance mentale du contenu à communiquer.

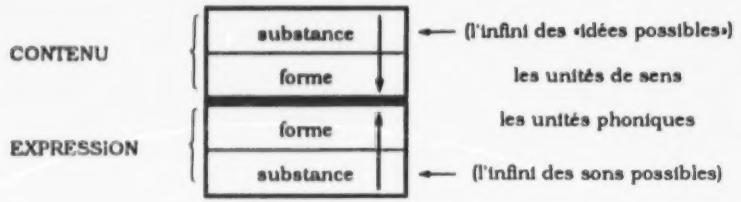
SUBSTANCE ET FORME

4.4 SUBSTANCE ET FORME

Aussi bien pour le ***contenu*** que pour l'***expression***, ce que l'homme fait pour se constituer un langage c'est opérer une ***mise en forme***, c'est-à-dire imposer aux deux substances un découpage en unités et une certaine structure. (Pottier, 1987)

Dans le cas de l'***expression***, la langue opère un choix, impose une forme, sur l'infini des sons possibles. En effet, les organes vocaux de l'homme sont capables de produire une quantité considérable de sons différents; mais chaque langue utilise seulement un certain nombre de distinctions phoniques et délimite un certain nombre de phonèmes (voir chapitre 5): c'est ce qu'on appelle ***la forme de l'expression***.

Il en est de même pour le ***contenu***: dans la masse des «idées possibles», la langue procède à une mise en forme, à un découpage en unités qu'on peut appeler «concepts»: c'est ce qu'on appelle ***la forme du contenu***. Ces unités linguistiques de contenu sont étroitement associées à une forme linguistique du niveau de l'expression. Cette union solidaire des deux structures, du contenu et de l'expression, c'est ce qui constitue la ***langue***.



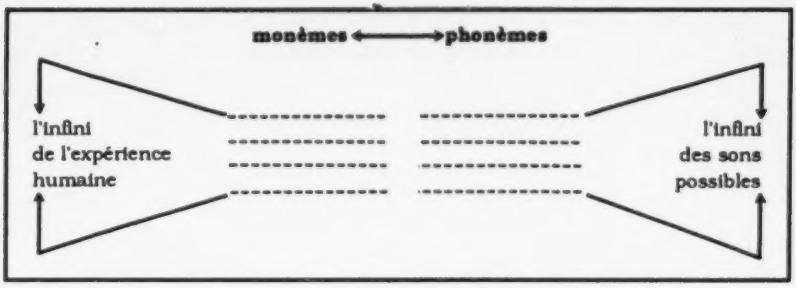
DOUBLE ARTICULATION

4.5 LA DOUBLE ARTICULATION

Une autre vision de la double nature du langage est donnée par André Martinet qui préfère parler de ***double articulation du langage***. Pour lui, ce qui caractérise le langage humain c'est qu'il est doublement articulé: «L'articulation du langage se manifeste sur deux plans différents: chacune des unités qui résultent d'une première articulation est en effet articulée à son tour en unités d'un autre type». (Martinet 1960: 17)

«La première articulation est la façon dont s'ordonne l'expérience commune à tous les membres d'une communauté linguistique déterminée». (*Ibid.*, p. 18) C'est, en d'autres termes, la ***conceptualisation du monde***, c'est le niveau des ***signes — monèmes*** dans la terminologie de Martinet. Ces ***signes*** se présentent associés à une forme phonique qui, elle, est analysable en une succession d'unités d'expression, qu'on appelle ***phonèmes***. C'est le niveau de l'expression que Martinet appelle la ***deuxième articulation***. Remarquons tout de suite que «première» et «deuxième» ne sont pas employés ici avec une idée de prééminence ou de primauté. Les deux articulations sont étroitement solidaires.

Ainsi: l'unité «*chapeau*» (prononcé /ʃapo/) correspond à une catégorisation de l'expérience du monde — un ***monème***. Cette unité de sens se divise à son tour en quatre unités phoniques: ʃ— *a* — *p* — *o*.



Cette double structure ou double articulation du langage, cette mise en forme de deux substances, est importante pour le professeur de langues à au moins deux points de vue: pour comprendre l'économie générale du langage humain (voir 4.6) et pour comprendre en quoi l'organisation de chaque langue est spécifique (voir 4.8).

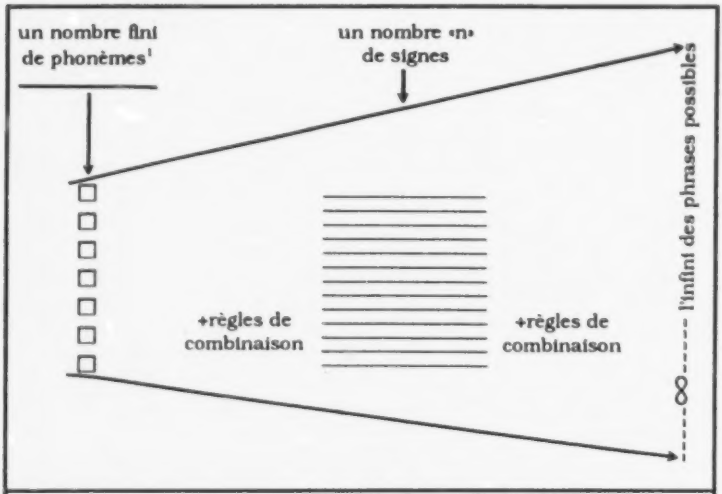
4.6 L'ÉCONOMIE DU SYSTÈME LINGUISTIQUE

Le fait que la langue présente une structuration à deux paliers constitue une **économie** considérable. En effet, de l'infini des réalisation phoniques possibles, chaque langue n'utilise qu'un nombre limité d'unités distinctives: *grosso modo*, entre 20 et 50 phonèmes.

La combinaison de ces unités phoniques permet de créer tous les signes («mots») dont l'homme a besoin pour catégoriser le monde. Quelques milliers d'unités de ce second type se combinent à l'infini pour permettre l'expression de toutes nos pensées. (Le *Basic English* comprend 850 mots; le Français fondamental, 1475. Les grands dictionnaires d'usage courant, comme le Robert, peuvent contenir de 50 000 à 100 000 mots). C'est pour cela qu'on peut dire que le système, en principe fini (éléments + règles de combinaison), permet le discours infini.

Il faut remarquer cependant qu'en matière de langage, le ***principe d'économie*** est contrecarré par le ***principe de redondan-***

ce. C'est là une règle inhérente à tous les systèmes de communication: une certaine dose de redondance (répétition de l'information, restrictions dans les combinaisons possibles des éléments...) est nécessaire pour contrebalancer l'action du «bruit», c'est-à-dire tout obstacle, physique ou psychologique, opposé à la bonne transmission de l'information.



L'économie de la double articulation

4.7 LA CRÉATIVITÉ DU SYSTÈME LINGUISTIQUE

Reliée à l'économie du discours est la notion de ***créativité***. Le système linguistique fournit les éléments nécessaires pour produire des messages nouveaux chaque fois que nous le désirons. Il permet aussi de comprendre des phrases que nous n'avons jamais entendues auparavant. Chomsky parlera en ce sens de «créativité régie par les règles» (voir le ***caractère novateur*** du langage, 3.7).

[1] Notons que ce «nombre fini de phonèmes» résulte lui-même d'une catégorisation de la matière phonique illimitée. (Voir tableau précédent)

Cette capacité de créativité peut se formuler ainsi: dans chaque langue humaine, un nombre fini de phonèmes, qui se combinent suivant des règles de combinaison, permet de créer un nombre illimité de mots (***monèmes***, ***morphèmes***, ***lexèmes***; voir chapitre 8), lesquels se combinent suivant des règles de combinaison, qui permettent de créer un nombre infini de phrases possibles.

LANGUE ET VISION DU MONDE

4.8 LA SPÉCIFICITÉ DE CHAQUE LANGUE

Pour le professeur de langues étrangères, il est important de comprendre que ***la mise en forme des deux substances*** (***expression*** et ***contenu***) se réalise d'une façon spécifique pour chaque langue. En effet, à partir de la même substance phonique — en principe universelle — dans ce sens que tous les hommes peuvent potentiellement produire les mêmes sons, chaque langue organise un système de l'expression qui lui est propre. Pour nous en tenir aux sons vocaliques, une langue peut avoir un système vocalique qui ne comprend que trois voyelles (comme l'arabe), ou cinq (comme l'espagnol), ou qui peut aller jusqu'à seize (système maximal du français), etc.

Pour ce qui est du plan du contenu, chaque langue analyse aussi l'expérience humaine d'une façon différente. L'exemple classique est celui des couleurs de l'arc-en-ciel: dans le spectre physique, visible, il n'existe aucune division; c'est un continu où les nuances se succèdent graduellement d'un extrême à l'autre. Mais du point de vue linguistique ce continu est analysé en une série de catégories discrètes d'une façon différente selon les langues. C'est un exemple de mise en forme, typique pour chaque langue, d'une substance de contenu. Une telle langue (Bassa) établit deux grandes divisions; une autre (Chona) divise le spectre en trois; le français en six: *violet*, *bleu*, *vert*, *jaune*, *orangé* et *rouge* (ou sept, si on inclut l'*indigo*).

Un autre exemple classique est celui de la neige: les lapons qui habitent dans les régions subartiques de la Scandinavie ont vingt et un mots pour désigner les divers types de neige, alors qu'en

espagnol il n'y en a qu'un seul. (Schulte-Herbrüggen, 1963) On dit que les Japonais ont une quarantaine de termes pour désigner les divers types de riz. (*Ibid.*)

C'est à partir de constatations de ce type — la conceptualisation du monde différente dans chaque langue — que Whorf (1956) a avancé l'hypothèse de la ***relativité linguistique***: le monde objectif est analysé et même perçu différemment par les locuteurs des diverses langues. Selon Whorf, chaque langue constitue une vision du monde spécifique, irréductible à une autre. Cela déterminerait même notre perception: le monde, d'après lui, est vu différemment selon la langue que nous parlons. Cette hypothèse (appelée aussi souvent «l'hypothèse Whorf-Sapir») est sans doute fascinante et contient une part de vérité. Mais il ne faut tirer de ces conceptualisations particulières du monde aucune conclusion sur la mentalité des peuples, ou sur une prétendue richesse ou pauvreté des langues, ou sur une plus ou moins grande capacité d'abstraction. En fait, la personne qui parle bassa est parfaitement capable de distinguer d'autres tonalités dans le spectre des couleurs et y faire allusion à l'aide de locutions ou d'adjectivations. De même en français nous voyons physiquement des différences à l'intérieur de ce que nous nommons «*vert*», par exemple, et nous pouvons nous y référer au moyen de locutions telles que: *vert amande, vert épinard, vert olive, vert pistache, vert pomme, vert Nil, vert bouteille, vert émeraude, vert Véronèse*, etc. Mais au niveau des signes simples de la langue commune nous n'avons que «*vert*».

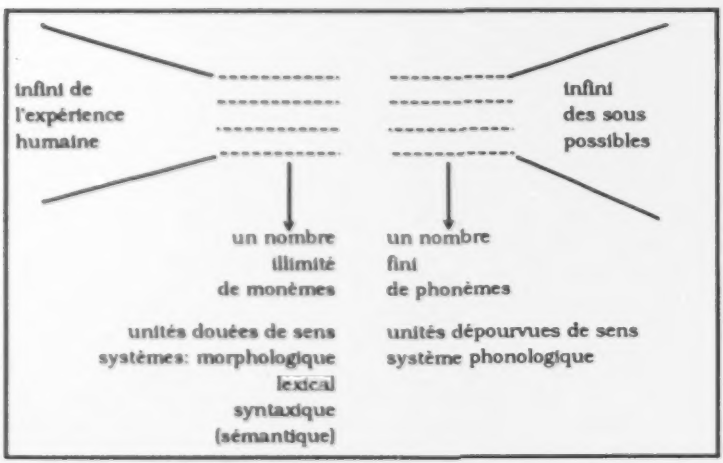
(Pour une vision critique de l'hypothèse du «relativisme linguistique» voir, entre autres, Rossi-Landi, 1973; Mounin, 1963; Schaff, 1966; Dittmar, 1976. Ce dernier par exemple affirme que «aujourd'hui, la thèse de Whorf est considérée comme étant non prouvée. Elle garde cependant un certain intérêt pour les anthropologues qui peuvent chercher à établir l'influence des systèmes grammaticaux et lexicaux différents sur les mécanismes cognitifs des locuteurs.» Dittmar, 1976: 122, traduction libre.

Pour le professeur de langues, sans nécessairement adhérer à la version extrême de l'hypothèse Whorf-Sapir, il est utile de

rappeler que «à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques». (Martinet 1960: 16) C'est aussi s'habituer à organiser autrement la matière phonique. Passer d'une structuration du contenu et d'une structuration de l'expression qui nous sont devenues consubstantielles, naturelles, à une autre façon d'organiser ces substances, voilà une des difficultés les plus importantes pour l'apprentissage des langues.

4.9 LE LANGAGE ET LES DIVERS SYSTÈMES

La ***dualité du langage humain***, qui est à l'origine de sa double articulation, nous conduit à penser que la langue se compose de deux systèmes étroitement solidaires: un système de l'expression et un système du contenu. En fait, les deux «articulations» ne semblent pas isomorphes: au niveau de la première articulation (les unités de contenu), les relations semblent beaucoup plus complexes qu'au niveau de la deuxième articulation (les unités phoniques). Reprenons le schéma de cette double articulation:



Si on observe le schéma ci-dessus, on verra que:

- au niveau de l'expression, nous trouvons le système des ***unités non significatives*** (les ***phonèmes*** et les combinaisons de phonèmes qui constituent la face matérielle des ***signes linguistiques***). C'est le ***système phonologique*** d'une langue. (Voir chapitre 6)
- au niveau du contenu, nous pouvons distinguer le système des ***unités significatives*** (***morphèmes***, ***mots***, ***syntagmes***, ***phrases***). (Voir chapitres 8 et 9) Ici la situation est plus complexe et la terminologie varie selon les auteurs. On distingue, en général un système morphologique, un système syntaxique et un système lexical. Certains linguistes postulent un système sémantique, relié au lexique et séparé de la morphologie et de la syntaxe. Cette façon de voir les choses n'est pas pour aider à la compréhension du phénomène du langage. Mieux vaut considérer le système sémantique comme étroitement lié et au lexique, et à la morphologie et à la syntaxe. Autrement dit, un contenu sémantique, comme la notion de féminin, peut s'exprimer par des moyens lexicaux (*«taureau» — «vache»*), par des moyens syntaxiques (*«une femme pilote»*), ou par des moyens morphologiques (*«abbé» — «abbesse»*).

		systèmes
PLAN DU CONTENU	unités significatives	lexical, syntaxique, morphologique } sémantique
PLAN DE L'EXPRESSION	unités non significatives	phonologique

4.10 PARADIGME ET SYNTAGME

Dans le langage humain, comme dans tout système sémiotique, on peut distinguer les éléments du système — l'inventaire ou

le paradigme — et les règles qui régissent les combinaisons possibles de ces éléments. Il existe donc deux types de rapports entre les éléments:

- les éléments peuvent s'opposer les uns aux autres et s'exclure mutuellement. Ce sont les ***rapports paradigmatiques***, qui s'établissent au niveau de l'inventaire d'éléments.
- les éléments peuvent coexister les uns à côté des autres et former une séquence. Ce sont les ***rapports syntagmatiques***, qui sont régis par les règles de combinaison.

Le ***paradigme*** est donc un ensemble d'éléments de même nature (par exemple, les voyelles d'une langue; les désinences verbales...); le ***syntagme***, par contre, constitue une séquence d'éléments (une suite de phonèmes, une suite de mots...)

Exemple:		
Le grand	*avion* *patron* *moment* *artiste* *enfant* *général*	*axe paradigmatique* (ou des oppositions) *est arrivé*
		axe syntagmatique → (ou des successivités)

Ces deux types différents de relations peuvent se présenter pour d'autres activités, comme par exemple un repas. Il existe une syntagmatique du repas, différente selon les communautés, qui détermine ce qui vient au début, ce qui apparaît au milieu et ce qui vient à la fin. Il existe aussi pour chaque moment du repas un certain choix paradigmatique: l'ensemble des entrées, l'ensemble des desserts, etc. À chaque instant nous nous trouvons entre deux axes,

l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique: le plat que nous mangeons fait suite à tel autre plat (ou le précède) et il exclut tel autre plat, que nous n'avons pas choisi.

4.11 LES OPÉRATIONS FORMELLES: SEGMENTATION, SUBSTITUTION, PERMUTATION

Les rapports syntagmatiques et paradigmatiques (voir 4.10) sont à la base des trois types d'opérations formelles typiques de la linguistique: la ***segmentation***, la ***substitution*** et la ***permutation***. Ces opérations ont largement été utilisées dans l'enseignement des langues pour construire des exercices formels, dits «exercices structuraux».

4.11.1 La ***segmentation*** est l'opération qui permet de délimiter les unités, en rapprochant des séquences comparables. Si par exemple nous comparons en français les expressions

Travaillons!
Sortons!
Chantons!

nous pouvons délimiter une unité «*ons*», qui est une désinence verbale exprimant l'agent de l'action.

4.11.2 La ***substitution***, qui consiste à remplacer un élément d'une séquence par un autre de même nature, permet de vérifier l'identité ou la différence de deux formes. Le linguiste se posera par exemple la question: «*Si, en français, je prends le mot* fête *et je substitue* /t/ *à* /f/ *est-ce que j'obtiens la même unité? Est-ce que j'obtiens une unité différente?*» L'épreuve de la substitution permet de déterminer l'ensemble des éléments qui peuvent apparaître dans des constructions identiques. Si nous prenons les mots français «*bonne*», «*tonne*», «*sonne*», «*donne*», «*nonne*», nous constatons que les consonnes /b/, /t/, /s/, /d/ et /n/ sont commutables ou substituables. Ainsi, l'***axe paradigmatique*** est l'axe des substitutions.

4.11.3 La ***permutation*** consiste à modifier l'ordre des éléments dans une séquence. On peut l'utiliser par exemple pour tester la mobilité d'un élément: *«Il est venu ce matin / Ce matin il est venu»*, *«bonnet blanc / blanc bonnet»*. Ces permutations se font sur l'axe des combinaisons ou ***axe syntagmatique***.

Dans l'enseignement des langues, les exercices structuraux sont basés essentiellement sur ces opérations formelles. Par exemple:

1. exercice de substitution (***axe paradigmatique***):

Répéter:

du	*doux*
vu	*vous*
lu	*loup*
su	*sous*
tu	*tout*
but	*bout*
rue	*roue*

(Calaque-Andron, 1969: 27)

2. exercice de complétation (***axe syntagmatique***):

Complétez les phrases suivantes:

Frédéric et Marielle ..... instituteurs à Paris. Lui, il ..... 28 ans. Elle, elle ..... 27 ans. Ils ..... mariés depuis quatre ans et ils ..... une petite fille de trois ans qui s'appelle Manon. ...

(Birks, R. et al., 1993: 17)

SITUATION CONTEXTE

4.12 SITUATION ET CONTEXTE

Tout acte de communication humaine est normalement composé d'un ***message***, d'un ***contexte*** et d'une ***situation***. Le sujet parlant n'exprime pas nécessairement toute l'information. La

tendance à l'économie lui fait utiliser toutes les informations fournies par le contexte ou par la situation pour rendre son message plus court, plus léger. L'auditeur à son tour, pour décoder le message, doit faire intervenir toutes les informations contextuelles ou situationnelles nécessaires.

Bien souvent les termes de situation et de contexte sont utilisés l'un pour l'autre ou sont simplement confondus[2]. Il est utile de distinguer les deux concepts:

4.12.1 Le ***contexte*** est l'entourage linguistique d'un message (ou d'un élément). Ainsi, le contexte est constitué par les unités linguistiques qui précèdent et qui suivent une unité donnée. Il est constitué par les rapports syntagmatiques qui établissent la relation entre une unité et toutes celles qui la précèdent ou la suivent. C'est le contexte qui permet les réponses elliptiques:

— *A) À quelle heure votre père est-il arrivé hier à la gare de Lyon?*
— *B) À huit heures. (Et non: «Mon père est arrivé hier à huit heures à la gare de Lyon.»)*

Le contexte est donc en rapport avec la ***séquentialité du discours***, et avec la notion de ***cohérence***: pour qu'un échange soit cohérent, chaque énoncé doit s'accorder avec les énoncés précédents, qu'ils aient été produits par le locuteur lui-même ou par l'interlocuteur. Ainsi, l'échange suivant serait incohérent:

— *A) Quelle heure est-il, s'il-vous-plaît?*
— *B) Oui, au pavillon de Koninck.*

4.12.2 La ***situation*** est la réalité extra-linguistique dans laquelle prend place l'acte de communication. Parfois, la situation est telle qu'il n'y a plus besoin de message proprement linguistique; un geste peut suffire, comme dans la situation du jeu de cartes. (Au *Black Jack*, le joueur qui demande des cartes signale au croupier, par un

[2] Ainsi, Jakobson (voir 3.3) utilise en réalité «contexte» au lieu de «référent». D'autres parlent de «co-texte» pour ce que nous appelons ici «contexte».

geste, de continuer, et par un autre geste, d'arrêter.) D'autres fois il faut être très explicite car l'information situationnelle est minime, comme lorsqu'on parle au téléphone. Les données situationnelles permettent une grande économie des moyens linguistiques. Ainsi, il suffit du message «*Tournez*» écrit sur certains boutons de sonnerie pour savoir qu'il faut faire tourner le bouton — et non faire un tour sur soi-même! Une large part doit donc être accordée aux implicites — le non dit — quand on enseigne une langue comme moyen de communication.

En termes plus précis, la notion de ***situation de communication*** (Charaudeau, 1992) inclut aussi bien les aspects physiques que psychologiques («le monde mental») qui déterminent les participants à l'échange langagier. La notion de situation inclut donc: le lieu et le temps de l'énonciation, les interlocuteurs (avec leur statut réel ou imaginé) et le «savoir partagé» (*shared knowledge*) qui circule entre les participants à l'échange. C'est ce «savoir partagé» qui permet de comprendre la cohérence des échanges tels que:

— *A) Tu viens à la fête chez Alfred?*
— *B) Non, je n'ai pas de voiture*[3].

LECTURES RECOMMANDÉES

CHARAUDEAU, P., (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

MARTINET, A., (1960) *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin, chapitre 1: «La Linguistique, le langage et la langue».

[3] Si les deux participants à l'échange savent qu'Alfred habite au troisième étage du même édifice, la réponse de B serait disqualifiée comme incohérente. (Voir la notion de «cohérent et adéquat à la situation», de Chomsky, chapitre 3)

TRAVAUX PRATIQUES

1. Voici des exemples classiques de structuration différente du contenu dans diverses langues:

Espagnol		Français
bosque		(ensemble d'arbres)
leña	bois	(de chauffage)
madera		(de construction)

2.

français	indigo	bleu	vert	jaune	orange	rouge
allemand	indigoblau	blau	grün	gelb	orangengelb	rot
russe	синий	голубой	зелёный	жёлтый	оранжевый	красный
chinois	靛蓝	蓝	绿	黄	桔	红
chona	cips"uka	citema	cicena	cips"uka		
bassa				hui		ziza

(Gleason, 1969: 9)

3.

	Hongrois	Français	Malais
«frère aîné»	*bátya*	*frère*	*sudará*
«frère cadet»	*öccs*		
«soeur aînée»	*nène*	*soeur*	
«soeur cadette»	*bug*		

4. Pourriez-vous, suivant ces modèles, donner dix exemples de structuration différente du contenu entre deux langues?

BEST COPY AVAILABLE

Chapitre 5
LA LINGUISTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Mon fils, je t'engage à employer ta jeunesse à bien profiter en étude et en vertu. Je veux que tu apprennes parfaitement les langues: premièrement le grec, secondement le latin, puis l'hébreu pour lire les Saintes Écritures, et puis l'arabe.

Rabelais, *Lettre de Gargantua à son fils Pantagruel, étudiant à Paris*

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

5.1 LA NOTION DE «LINGUISTIQUE APPLIQUÉE»

Depuis l'Antiquité, l'étude du langage a été dans une certaine mesure reliée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Il suffit de se rappeler les grammaires latines élaborées au Moyen-Âge pour des fins didactiques, ou la constitution des divers glossaires des langues romanes. Bien souvent, la première description d'une langue a été faite dans le but de l'enseigner, ou dans le but de communiquer avec un peuple donné, comme dans le cas de beaucoup de missionnaires. Pratique et théorie ont ainsi en général marché la main dans la main.

Plus près de nous, dans la révolution pédagogique que représenta l'introduction de la «***méthode directe***», (à la fin du XIX^{e} siècle) eurent une participation décisive des phonéticiens comme Wilhelm Viëtor, Allemand, Henry Sweet, Anglais, et Paul Passy, Français. En Amérique, c'est pendant la Deuxième Guerre

Mondiale que l'impact de la linguistique sur l'enseignement des langues s'est fait sentir aux USA (Moulton, 1963). Le programme d'entraînement linguistique de l'Armée américaine inaugura une période d'étroite collaboration entre les linguistes et les professeurs de langues.

Ainsi est née la notion de ***linguistique appliquée***. La grande croissance économique et sociale du XX^e^ siècle et le surgissement d'un monde en étroite communication (le «village planétaire») exigeaient un changement radical des méthodes pour l'enseignement des langues. Et la linguistique apparaissait comme la solution toute indiquée: elle devait fournir aux enseignants des réponses «scientifiques» sur le QUOI enseigner et sur le COMMENT enseigner. Matériels et méthodes devaient ainsi être élaborés sur la base d'une ***analyse contrastive*** (voir 5.5), qui donnait les bases de la sélection, de la progression (pour l'élaboration du matériel didactique) et des exercices de répétition et de réemploi (pour les pratiques de classe).

Dès la fin des années soixante, la situation n'est plus la même: si la linguistique appliquée est entrée dans les moeurs et dans les programmes, le concept de ***linguistique appliquée*** est, du point de vue théorique, considéré pour le moins ambigu quand il n'est pas ouvertement contesté. (Wilkins, 1972; Galisson, 1988; Widdowson, 1988)

Les rapports qu'entretiennent la science linguistique — domaine de recherche théorique — et l'enseignement des langues — domaine d'activité pratique — sont aujourd'hui assez controversés. La plupart des auteurs s'accordent cependant pour estimer que ce rapport ne peut être unidirectionnel, dérivé, exclusif, direct.

En effet, la ***didactique des langues*** ne peut être conçue comme un terrain «d'application» directe des recherches en linguistique, établissant un rapport unidirectionnel qui irait de la recherche linguistique vers l'enseignement des langues, transformant celui-ci en une sorte de «dérivé» de la théorie linguistique. Cette «mise en tutelle» de la didactique des langues par la linguistique est aujourd'hui terminée: la linguistique ne fournit ni une méthode ni une technique infaillibles pour l'enseignement des langues.

5.2 LA «LINGUISTIQUE APPLIQUÉE»: DIVERS DOMAINES

L'enseignement des langues n'est pas, loin s'en faut, le seul domaine d'application des recherches linguistiques. En effet, linguistes et divers spécialistes d'autres disciplines collaborent étroitement pour trouver des solutions à divers problèmes humains et sociaux:

- en médecine: pour étudier les troubles de la parole, de l'écriture, de la lecture; en psychopathologie, en psychanalyse, etc.;
- en cybernétique: pour le traitement automatique de l'information, pour l'analyse documentaire, pour la traduction mécanique, pour améliorer le rendement des réseaux de communication, etc.;
- en sociopolitique: pour la planification ou l'aménagement linguistique des pays, surtout dans le cas des États bilingues ou plurilingues (Canada, Belgique, Tanzanie); pour l'intégration des communautés autochtones, etc.;
- en éducation: pour l'alphabétisation des adultes, pour l'éducation bilingue, pour l'enseignement de la langue maternelle, pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

C'est ce dernier domaine qui nous intéresse en particulier, notamment l'étude des rapports existant entre LM et L2.

5.3 ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

D'une manière générale, l'***acquisition de la langue maternelle*** et l'***apprentissage d'une langue étrangère*** sont des activités du même type: une compétence qui se construit sur la base des manifestations du discours. Mais sans doute la similarité s'arrête à ce niveau général, autrement comment expliquer que tout le monde apprend une ***première langue*** et

qu'il est si difficile d'arriver à maîtriser une ***seconde langue***? Où réside la difficulté? C'est sans doute quelque chose de beaucoup plus complexe que d'«avoir de l'oreille pour les langues», car tout le monde a l'oreille suffisamment fine pour apprendre sa première langue.

En effet, nous avons observé (voir 3.7) que le langage est spécifique à l'espèce humaine et uniforme pour tous les membres de l'espèce. Seuls les humains apprennent à maîtriser complètement ce système hautement structuré qu'est le langage, et ils l'apprennent tous. L'hypothèse est «qu'il existe une faculté spécifique du cerveau [humain] qui est responsable de l'utilisation et de l'acquisition du langage, une faculté aux propriétés spécifiques, unique, semble-t-il, à l'espèce humaine pour ses traits essentiels, qui est le bien commun de chacun de ses membres et est donc effectivement une véritable propriété de notre espèce.» (Chomsky, 1990: 22) Effectivement, tous les enfants normaux apprennent d'une manière complète et parfaite la langue avec laquelle ils sont en contact[1]. Qui plus est, «il n'y a pas moyen d'empêcher un enfant d'apprendre la première langue, sauf en l'isolant complètement de tout contact humain»[2]. (Falk 1972: 245) Comme le dit Chomsky: «Le jeune enfant est capable d'acquérir une maîtrise parfaite d'une langue avec une facilité remarquable et sans aucune instruction explicite. L'enfant normal a besoin seulement d'être exposé au langage (...) pour développer la compétence du locuteur natif.» Précisons cependant, avec Piaget (1979), qu'il ne suffit pas d'exposer l'enfant au langage pour qu'il acquière sa langue maternelle: l'enfant doit

[1] Cette notion de connaissance «complète» et «parfaite» mérite d'être précisée: Elle concerne:
- la compétence et non nécessairement la performance (voir 1.9);
- la langue orale, et non la capacité d'écriture, qui constitue un savoir second (voir chapitre 7);
- la variété de langue (voir 2.1) avec laquelle l'enfant est en contact, et non nécessairement la variété standard, formelle, soignée;
- les structures fondamentales de la phonologie et de la morpho-syntaxe et non nécessairement le lexique, que personne ne connaît dans sa totalité (voir 3.2).

[2] Voir le cas des *enfants sauvages*.

aussi interagir avec des locuteurs. En plus de cet aspect interactif, il faut, selon Krashen (1982), que l'information reçue (l'*input*) soit compréhensible pour l'enfant pour qu'il y ait acquisition de la langue maternelle.

Mais si nous comparons l'acquisition de la langue maternelle (***L1, LM***) avec l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (***L2***), nous constatons qu'il s'agit de deux processus qui présentent des différences assez marquées. Quelles sont ces différences?

On peut dire que jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, l'enfant consacre toutes les heures de la journée à l'***acquisition de la langue maternelle***. Cette acquisition se fait lentement, en contact avec la communauté, sous la pression du besoin de communiquer et sans expérience linguistique préalable. Jamais, plus tard, l'individu ne se trouvera dans les mêmes conditions en face d'une langue.

L'***apprentissage d'une langue étrangère*** apparaît souvent comme une activité artificielle, dont le besoin n'est pas ressenti profondément. Bien souvent cet apprentissage doit se faire en l'absence presque totale de contact avec la communauté qui parle cette langue, comme c'est le cas dans les pays unilingues. Généralement on n'y consacre qu'un temps limité. Le plus souvent cet apprentissage se fait à l'adolescence. Ce sont là quelques-uns des facteurs «externes» qui rendent l'apprentissage d'une seconde langue différent de l'acquisition de la langue maternelle, qui s'ajoutent à un facteur «interne», qui est l'***interférence*** de la LM sur l'apprentissage de la L2.

INTERFÉRENCE

5.4 L'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE

Quand on examine les différences existant entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, les linguistes mettent l'accent sur le fait que le

second se fait sur la base d'une connaissance déjà acquise. Dans cette optique, ce qui rend cet apprentissage si difficile c'est le fait de posséder déjà une langue, profondément ancrée en nous, et qui fait constamment obstruction à la nouvelle acquisition: c'est ce qu'on appelle ***interférence***.

L'***interférence*** n'est qu'un aspect du problème général du ***transfert de l'apprentissage***: le premier apprentissage facilite (***transfert positif***) un nouvel apprentissage, ou le rend plus difficile (***transfert négatif***). Dans le cas de l'apprentissage des langues, on désigne sous le nom d'interférence l'influence négative, perturbatrice, des habitudes linguistiques déjà acquises sur celles que l'étudiant désire acquérir dans la seconde langue.

Cette constatation a donné naissance à la ***linguistique contrastive*** ou ***différentielle***: «Nous étudions les problèmes de facilitation et d'interférence qui surgissent apparemment chaque fois qu'un individu, qui a déjà appris un système linguistique à un niveau élevé de compétence, essaie d'apprendre un autre système linguistique dans lequel sa compétence est pratiquement nulle, du moins au début. Entre deux systèmes linguistiques il peut y avoir des similarités et des contrastes dans des proportions diverses selon les langues impliquées. L'hypothèse de la linguistique contrastive est que chaque fois qu'il y a des similarités, l'apprentissage sera facilité, et chaque fois qu'il y a des contrastes l'apprentissage sera retardé ou obstrué par l'interférence.» (Carroll, dans Alatis 1968, traduction libre)

Exemples d'***interférence***:

- ***phonique***: L'Anglophone qui prononce en français «*continiu*», au lieu de «*continu*», car il ne possède pas dans sa LM le phonème /*y*/;
- ***grammaticale***: L'Anglophone qui dit en français «*Je parle à lui*», au lieu de «*Je lui parle*» ou «*C'est à lui que je parle*», par influence de sa construction en LM: «*I talk to him;*»

- ***lexicale***: le Francophone qui dit en anglais «*Actually, I am not working*», au lieu de «*Now, I am not working*;»
- ***kinésique***: (voir chapitre 3) l'individu fait un geste de sa culture maternelle, comme «*montrer du doigt*», alors que ce geste est interdit dans l'autre culture;
- ***socioculturelle***: le Francophone dit «*good appetite*», en s'asseyant à table, alors que dans la culture anglaise on n'a pas l'habitude de dire quoi que ce soit à ce moment-là.

INTERFÉRENCE RÉTROACTIVE

5.4.1 Observons qu'il se produit aussi des phénomènes d'***interférence rétroactive.*** (Mackey, 1972) C'est alors le cas contraire: la langue seconde de l'individu peut provoquer des productions qui ne sont pas grammaticales dans sa LM, comme il arrive souvent chez certains immigrants. Par exemple, un Hispanophone immigré dans un pays de langue française peut produire dans sa LM des énoncés fautifs comme:

1. «*me dijo* ***de venir***», au lieu de «*me dijo* ***que viniera***», par l'influence de «*Il m'a dit de venir*»;
2. «*déjalo en mi* ***chambra***», au lieu de «*déjalo en mi* ***pieza***», par influence de «*chambre*».

ALTERNANCE DE CODES

5.4.2 À la limite, on peut trouver chez l'immigrant des discours nettement marqués par le phénomène du ***code switching*** (***alternance de codes***): le locuteur passe d'une langue à l'autre en plein milieu d'une phrase: *I begin my phrases in English, pero siempre termino en español. Today I met M. Tremblay qui m'a dit de venir te voir.* (Heller, 1988; Myers-Cotton, 1993; Poplack, 1985)

ANALYSE CONTRASTIVE

5.5 L'ANALYSE CONTRASTIVE

Pour contrecarrer l'action de l'interférence linguistique (voir 5.4), et pour la prévenir, quelques linguistes ont proposé l'idée de préparer le matériel d'enseignement des langues sur la base d'une ***analyse contrastive***. Un des premiers à utiliser systématiquement cette technique fut le linguiste américain Charles C. Fries, qui formule ainsi ses principes: «Si un adulte veut obtenir une maîtrise satisfaisante d'une langue étrangère plus facilement et en moins de temps, il doit pouvoir travailler avec un matériel adéquat, ce qui veut dire que les éléments vraiment importants de la langue doivent être sélectionnés et disposés en une séquence ordonnée, en mettant l'accent sur les principaux secteurs conflictuels (*the chief trouble spots*). C'est seulement avec un matériel approprié, préparé à partir d'une description adéquate des deux systèmes — la langue qui sera étudiée et la langue maternelle (...) — que l'étudiant peut faire le plus de progrès dans la maîtrise d'une langue étrangère». (Fries, 1945: 5, traduction libre)

Ainsi, par exemple, on peut supposer que si les sujets parlant japonais ne font pas la différence entre /l/ et /r/ dans leur langue, ils auront du mal à apprendre cette distinction dans les langues où on l'a fait, comme l'espagnol, le français, ou l'anglais et ils confondront *Lucie* et *Russie*; *palo* et *paro*; *led* et *red*. Le français ne possédant pas les phonèmes /Θ/ (***th***in) et /∂/ (***th***ey) de l'anglais, on peut prévoir que les étudiants francophones auront du mal à les apprendre et à les distinguer du /t/: ils confondront *tree* et *three*; *day* et *they*. On en arrive donc à la conclusion que les problèmes que présente l'enseignement d'une langue comme l'anglais ne sont pas les mêmes pour les étudiants dont la langue maternelle est l'arabe, que pour ceux qui parlent français ou chinois. L'hypothèse est que les erreurs étant causées par l'interférence de la langue maternelle, elles sont systématiques et générales. (Voir: Lado, 1957; Politzer, 1960, 1965; Ferguson, 1972)

Comme le dit Ferguson, reprenant Gubérina: «L'oreille normale perçoit une langue [étrangère] selon le système de la langue maternelle. En conséquence, les erreurs que l'on fait quand on apprend une langue étrangère ne sont pas simplement accidentelles. Elles sont déterminées par la juxtaposition du système de la langue maternelle et du système de la langue cible, établissant ainsi un troisième système: le système des erreurs.» (Ferguson, 1972: 70, traduction libre)

On peut faire une constatation similaire pour les constructions syntaxiques et pour l'emploi du lexique (quoique dans ces domaines, les observations soient moins exhaustives et moins systématiques).

Par exemple, l'espagnol se sert de deux appellatifs différents selon que l'on s'adresse à la personne (***Señor** López*) ou que l'on fait allusion à elle (***El Señor** López*). L'anglais ne connaissant pas cette opposition, l'étudiant anglophone aura tendance à employer dans les deux cas *Señor López*. L'étudiant francophone, ayant à sa disposition un seul verbe «*être*» face à l'espagnol qui distingue *ser* et *estar*, sera souvent porté à confondre les deux et à produire des énoncés inacceptables en espagnol comme ***soy** de vacaciones*, au lieu de ***estoy** de vacaciones* — je suis en vacances —; ***estoy** médico*, au lieu de ***soy** médico* — je suis médecin.

La démarche de l'analyse contrastive

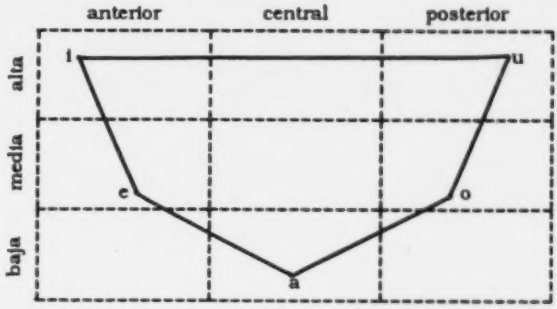
1.	Obtenir deux descriptions: celle du système de LM et celle du système de L2 (ou du sous-système concerné)
2.	Les mettre en parallèle
3.	Observer les similarités et les différences
4.	Établir un inventaire des différences *(trouble spots)*
5.	Élaborer le matériel et les stratégies pédagogiques en fonction de ces différences
	(idée subjacente: éviter ainsi la production d'erreurs de la part de l'apprenant)

Exemple:

Voici les tableaux des systèmes vocaliques de l'espagnol et du français. Faites une analyse contrastive et établissez une liste des problèmes que l'apprenant hispanophone rencontrera dans son apprentissage du français.

1. ESPAGNOL:

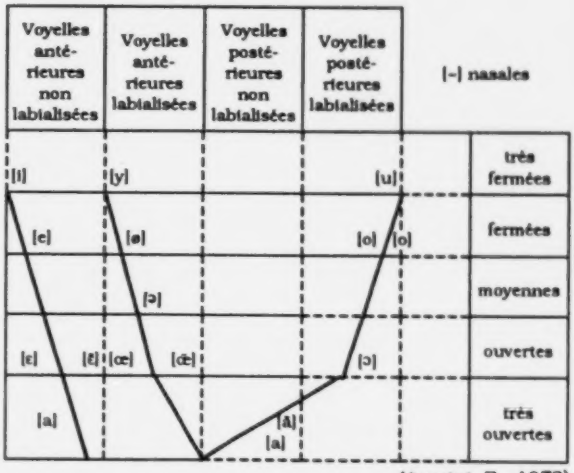
i – *mi, ti*
u – *tu, su*
e – *café*
o – *loro, coro*
a – *cara*



(Quilis et al., 1974)

2. FRANÇAIS:

i – lit
y – mur
u – roue
e – café
œ – deux
o – dos, beau
õ – don, bon
ə – ler
ɛ – très
ɛ̃ – brin
œ – leur, fleur
œ̃ – un, brun
o – porte, cote
a – patte, table
ɑ – bas, pâte
ɑ̃ – banc



(Arcaini, E., 1972)

5.6 L'ANALYSE CONTRASTIVE: VISION CRITIQUE

L'***analyse contrastive*** vise à établir un inventaire des similarités et des différences entre les systèmes de LM et de L2, dans

le but de développer une stratégie d'enseignement de L2 qui évite la production d'erreurs et qui permette un progrès rapide vers la maîtrise de cette langue (voir 5.5). Mais l'hypothèse de base de cette démarche n'est pas partagée par tous les linguistes. Les critiques principales sont les suivantes:

5.6.1 Les formulations de la ***linguistique contrastive*** sont fonction de la théorie linguistique à laquelle on adhère. À la limite, il peut y avoir autant d'analyses contrastives qu'il y a de théories linguistiques. Les conclusions auxquelles ces descriptions arrivent peuvent ainsi varier considérablement, ce qui n'est pas pour faciliter la tâche du didacticien.

Ainsi, les ***analyses contrastives*** n'ont de valeur que si la LM et la L2 sont étudiées sur la base de la même théorie linguistique: structuralisme, distributionnalisme, fonctionnalisme, transformationnalisme, etc. (Voir 4.2) Et en conséquence, deux analyses contrastives des mêmes deux langues ne sont guère comparables quant à leur rentabilité pédagogique, si elles émanent de deux écoles linguistiques différentes. En fait, l'analyse contrastive a surtout été développée par l'école structuraliste américaine, mais ses principes peuvent s'accommoder de n'importe quelle orientation linguistique. (Par exemple, pour une linguistique contrastive dans le cadre de la grammaire générative transformationnelle, voir Liceras, 1992)

5.6.2 L'analyse contrastive des deux systèmes — celui de LM et celui de L2 — est pour l'instant une vue de l'esprit, car il faudrait disposer de deux descriptions complètes et exhaustives. En fait, les analyses contrastives ont davantage porté sur la ***phonologie***, car il s'agit là d'un sous-système ayant un nombre relativement réduit d'unités et que ces unités sont discrètes. (Voir chapitre 6) Les résultats sont plus discutables en morphologie et en syntaxe — où ces analyses sont souvent partielles sinon anecdotiques — et en lexique, où la structuration est plus difficile à déterminer.

5.6.3 La critique de l'analyse contrastive porte aussi sur un autre point crucial: la possibilité de prédire les erreurs qui seront commises par les étudiants. Tous les linguistes ne sont pas d'accord sur la ***capacité prédictive de l'analyse contrastive***. Comme le dit Mackey: «On ne peut prévoir l'usage que fera une personne d'une langue de la même manière qu'un astronome prédit une éclipse. Si l'on fait des erreurs dans l'apprentissage d'une langue on peut certes en découvrir les causes; mais on ne peut affirmer avec certitude quelles seront les fautes commises, ni quand elles seront commises.» (Mackey, 1972: 162)

Si l'on examine de près cette observation, on peut remarquer qu'elle envisage le problème au niveau du discours, de l'utilisation du langage, alors que l'analyse contrastive se situe au niveau de la langue, avant toute utilisation. La valeur prédictive de l'analyse contrastive se limite au niveau du système: c'est une prédiction «générique».

À ce sujet, on distingue une ***hypothèse forte*** et une ***hypothèse faible de la linguistique contrastive***: dans le cas de la première hypothèse, l'analyse contrastive peut prédire les fautes, lesquelles seraient systématiques (voir 5.5). Dans le second cas — hypothèse faible — l'analyse contrastive sert *a posteriori*, pour expliquer un certain nombre des fautes commises par un apprenant. (Voir Wardaugh, 1970)

SURGÉNÉRALISATION

5.6.4 La critique la plus radicale concerne le point de départ de l'***analyse contrastive***: l'idée que toutes les erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle. Certains linguistes ont fait observer que bien souvent les erreurs sont imputables aux irrégularités de la L2 elle-même. Dans ce cas les erreurs sont indépendantes de la langue maternelle de l'étudiant et souvent elles rejoignent les fautes commises par les enfants qui apprennent la langue comme langue maternelle. Par

exemple, n'importe quel étranger produira, à ses débuts dans l'apprentissage du français, la forme fautive «*vous faisez*» au lieu de «*vous faites*», sous l'influence du paradigme régulier: «*vous aimez, vous parlez, vous finissez*». C'est ce qu'on appelle la ***surgénéralisation***.

Comme le dit Saporta: «Il paraît déraisonnable d'accepter la conclusion que les similarités et les différences — entre L1 et L2 — ont une prééminence totale sur les problèmes de cohérence et de simplicité interne du système.» (Saporta, 1966: 88)

Il semble clair, désormais, que l'interférence de la langue maternelle n'est pas la seule source d'erreurs lors de l'apprentissage d'une L2.

5.6.5 Il faut ajouter que la notion même de ***langue maternelle*** pose problème, surtout dans le cas des communautés plurilingues. Plus généralement, dès qu'il y a plus de deux langues en présence la notion d'***interférence*** devient problématique: si un Francophone, ayant appris l'anglais, se met à l'étude de l'espagnol, laquelle des deux langues déjà acquises — le français ou l'anglais — sera responsable du plus grand nombre d'interférences? C'est en général le problème dans la «langue tierce», «quatrième», etc. (Voir Dole, 1982)

Une situation similaire se présente lorsque l'enseignant a affaire à une classe linguistiquement hétérogène (des apprenants d'origine linguistique diverse): aucune approche contrastive ne semble applicable dans ce cas-ci. Plus largement, on pourra faire observer que des apprenants d'origines linguistiques diverses peuvent faire le même type de fautes dans l'apprentissage d'une langue donnée. Dans le cas de la négation du français, par exemple (caractérisée par l'usage d'une formule discontinue — *ne ... pas* — avec disparition de l'un ou de l'autre élément suivant le cas), les mêmes difficultés peuvent se présenter pour les apprenants arabes, espagnols, anglais ou autres. (Voir Besse et Porquier, 1984)

5.6.6 D'autres critiques concernent davantage les implications pédagogiques de la démarche contrastive: qu'il faut — et qu'on peut — éviter la production d'erreurs; que c'est seulement les différences qui posent problème, alors que les similarités sont acquises par simple transfert d'apprentissage, etc.

Bilan: Quoi qu'il en soit de ces critiques et compte tenu de ses limites, il reste que l'***analyse contrastive*** est une procédure utile pour la didactique des langues. Tout enseignant sait, par son expérience pratique, que les apprenants de la même origine linguistique ont tendance à faire les mêmes fautes. (Sheen, 1984) C'est pour cela d'ailleurs qu'on peut parler d'un «accent étranger»: dire que quelqu'un «parle français avec un accent allemand» revient à dire que les Allemands transposent leur système phonologique de la langue maternelle à la langue française qu'ils sont en train d'apprendre. Dire en revanche d'un étranger qu'il parle le français «sans accent», revient à dire que sa maîtrise de la L2 est telle qu'il a réussi à éliminer toute interférence phonique de sa LM[3]. (Voir la revue *Contrastive*)

ERREURS
FAUTES

5.7 L'ANALYSE DES ERREURS

L'analyse contrastive (voir 5.6) ne peut ni prédire ni expliquer toutes les fautes que l'apprenant fait en L2. Pour étudier le phénomène de la production de fautes chez le non natif il est utile de faire appel à une discipline beaucoup plus vaste, qui est celle de l'***analyse des erreurs***.

[3] Dans les années 50 et 60, on avait l'habitude aux États-Unis de faire une blague à propos de l'anglais que parlait Roman Jakobson, qui d'ailleurs pouvait s'exprimer en six ou huit langues. On disait: «Il parle russe dans six langues.»

L'***analyse des erreurs*** (ou ***analyse des fautes***) entreprend sa démarche dans le sens contraire de celui de l'analyse contrastive: l'analyse contrastive opère au niveau du système; l'analyse des erreurs le fait au niveau des manifestations du discours. Le chercheur relève les fautes effectivement commises par un étudiant ou un groupe d'étudiants; il essaie ensuite de les classer et d'en chercher les diverses causes.

5.7.1 LES FAUTES EN LANGUE MATERNELLE (LM)

En fait, le besoin d'étudier scientifiquement le problème de la production des fautes dans l'utilisation de la langue par l'individu remonte au moins au début du siècle. En 1929, par exemple, Henri Frei publie en France un ouvrage de pionnier appelé *La Grammaire des fautes*. Son objectif est d'étudier la production des fautes en français [langue maternelle], d'une façon objective — et non suivant «l'attitude des puristes» et de «rechercher en quoi les fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage.» (p.9) À sa question fondamentale: «*Lorsqu'on parle d'une faute [chez le natif], que veut-on dire par là?*», il répond que la notion de faute est reliée à la distinction «correct / incorrect», laquelle est reliée à l'existence d'une ***norme***. (Voir 2.3) Ainsi, «est incorrect ce qui transgresse la norme collective». (*op.cit.*, p.18) Or, d'après lui, la plupart des fautes [chez le natif] sont dues à des déficits du système de la langue: «Un très grand nombre d'incorrections, peut-être la majorité, servent justement à prévenir ou à réparer de tels déficits.» (*op.cit.*, p.19) Ainsi, par exemple, on trouve des «fautes» relatives à la distinction de genre en français, qui est largement arbitraire: «*une grosse incendie*», «*une hôpital*». (*Op.cit.*, pp. 43-54) (Observez en français du Québec, l'usage de «*une autobus, une avion*, au lieu du masculin du français standard.)

En somme, on pourra dire qu'en langue maternelle, dans laquelle la compétence est supposée «complète» et «homogène» (voir 5.3), le locuteur fait des fautes de trois types:

1. des ***fautes de performance*** («lapsus»), qu'il peut corriger s'il s'en rend compte: stratégies de reformulation, de reprise, etc.: «*J'ai venu... eh.., je suis venu ce matin...*» «*Ce qui sera probablement demain un pro... un plan de relance.*»
2. des ***fautes sociolectales*** ou ***géolectales*** (voir 2.1.2) qui ne le sont que par rapport à une norme linguistique imposée par la société: dire «*les patates*», au lieu de «*les pommes de terre*» comme en français de Paris; en anglais: «*Don't trust them tires...*» au lieu de «*Don't trust those tires...*»
3. des ***fautes dues à des «déficits» du système*** (Frei, 1929) c'est-à-dire des points du système où les distinctions ne sont pas clairement établies: «*une autobus — un autobus*»[4].
4. et évidemment, toutes les ***fautes relatives à la maîtrise imparfaite du code graphique*** (voir chapitre 7), qui constitue une compétence acquise plus tardivement et le plus souvent grâce à une longue scolarisation:
   - — fautes d'orthographe
   - — lexicales: **indépendamment*
   - — grammaticales: **vous parler; il va parlé*
   - — fautes de textualisation ou de mise en texte (ou de rédaction) (voir chapitre 11)
   - — etc.

   (Voir, par exemple, Asselin et Mc Laughlin, 1992)

5.7.2 LES FAUTES EN LANGUE SECONDE (L2)

INTERLANGUE

5.7.2.1 En langue étrangère, la situation est complètement différente: le discours du non natif est typiquement le lieu où se produisent

[4] Remarquez qu'on pourrait aussi dire qu'il s'agit alors de «*fautes collectives.*»

beaucoup de fautes. Par définition, l'individu qui entreprend l'apprentissage d'une langue seconde (ou troisième, ou quatrième), ne maîtrise pas le système de cette langue. Ses productions dans cette langue seront marquées, surtout dans les premières étapes, par de nombreuses erreurs, dont certaines — mais pas toutes — seront dues à l'interférence de sa langue maternelle. En effet, l'apprenant d'une L2 ne passe pas subitement du système de sa langue maternelle à celui de la langue seconde: la notion de «deux systèmes en présence» ne constitue qu'une opération théorique des linguistes «contrastifs». Pour l'apprenant, seul le système de sa LM est présent dans son cerveau. Quant à la langue cible, ce à quoi on assiste c'est à l'élaboration progressive d'un ***système approximatif***[5] (Nemser, 1971; Valdman, 1981) toujours en expansion et se rapprochant le plus possible du système du natif.

C'est dans ce cadre théorique que s'est développé l'hypothèse de l'***interlangue*** (Selinker, 1972), qui consiste à affirmer que l'apprenant d'une L2 se construit un système — structuré, mais évolutif — qui permet de rendre compte de toutes ses productions dans cette langue, aussi bien correctes qu'incorrectes. (Voir Bialystok et Sharwood Smith, 1985; Perdue et Porquier, 1980; Rattunde, 1980) En matière de langue étrangère, nous parlons tous une interlangue, qui n'est jamais identique au système intériorisé par les natifs (sauf, peut-être, pour les «parfaits bilingues»). Un pourcentage minime d'individus (deux à cinq pour cent) arriverait à développer un système similaire à celui du locuteur natif: ce sont ceux qui ont acquis les deux langues en même temps, dès l'enfance, et en contact réel avec deux sociocultures. Dans le cas des enfants d'immigrants, ils peuvent acquérir la langue du pays d'accueil d'une façon aussi parfaite qu'un natif; mais dans ce cas-ci, c'est cette langue-ci qui devient leur ***langue dominante***, ou langue normale de la communication, et leur ***langue maternelle*** (la langue des parents) montrera les effets de l'interférence de la langue dominante.

[5] Ou ***système transitoire***, ***grammaire provisoire*** ou *interimgrammar*.

FOSSILISATION

5.7.2.2 Le cas est différent pour les apprenants adultes. Même en contact réel avec la L2 — le cas des immigrants, par exemple, — il se produit assez vite des phénomènes de ***fossilisation***: l'apprenant ne fait plus de progrès et certaines erreurs (de prononciation, de grammaire) resteront inaltérables dans son discours sans qu'il puisse les corriger. Pour l'immigrant adulte, l'essentiel est de se faire comprendre. Une fois ce stade «fonctionnel» atteint, il ne pourra plus ou n'essaiera plus d'obtenir un comportement langagier (phonique, lexical, grammatical) similaire à celui du natif. Ainsi, on appelle ***fossilisation*** «la cessation prématurée de l'apprentissage malgré le contact répété avec la L2 et malgré les tentatives d'apprentissage.» (Selinker et Lamendella, 1978; Selinker, 1980)

5.7.3 TYPES DE FAUTES EN LANGUE SECONDE (L2)

Dans cette perspective, on pourra classer en diverses catégories les fautes de l'apprenant en L2:

a) ***fautes interlinguales*** ou ***intralinguales***

Les premières (*inter**linguales***) sont celles que l'on peut attribuer à l'interférence de la langue maternelle. Les secondes (*intra**linguales***) sont les fautes causées par les irrégularités internes de la langue cible. À cause du phénomène de ***surgénéralisation*** — qui consiste dans ce cas à appliquer des règles de régularisation à des constructions irrégulières — l'apprenant produira des formes inexistantes, comme en anglais, **he taked* (au lieu de *he **took***, irrégulier); ou en français «**vous disez*» au lieu de «*vous dites*». C'est une tendance du même type que celle de l'enfant qui, dans le processus d'acquisition de sa langue maternelle, passe par une étape de régularisation des formes irrégulières: en espagnol **Yo no **sabo*** au lieu de *yo no **sé***; en français «**ils sontaient*» au lieu de «*ils étaient*»; en anglais **he goed* au lieu de *he **went***. Pour cette raison, on les appelle aussi ***fautes développementales***.

b) ***fautes de compétence*** ou ***de performance***

Les ***fautes de compétence*** relèvent de la maîtrise insuffisante du système: l'apprenant ne connaît pas la bonne construction en langue cible et produit une phrase incorrecte. Par exemple, un non natif qui ne maîtrise pas encore le système de la négation en français peut produire «**Nous ne pas parlons pas français.*» Ou en anglais, l'apprenant qui dit systématiquement **I have fourteen years old*; **my sister has eighteen years old* au lieu de *I am fourteen years old*; *my sister is eighteen years old.*

Dans le second cas (***fautes de performance***), ce sont des fautes que l'apprenant peut identifier comme telles à la réécoute ou à la relecture: il pourra même s'autocorriger. (cf. *les lapsus du natif*) Certains linguistes réservent le terme ***erreur*** pour les fautes de compétence et celui de ***faute*** pour celles qui se produisent au niveau de la performance. Reste que cette distinction n'est pas toujours aisée à respecter.

c) ***selon qu'elles se produisent à l'oral ou à l'écrit*** fautes de grammaire à l'oral / à l'écrit

Exemples:

faute de grammaire à l'oral:

Ça l'aide au lieu de *Ça aide*

fautes de grammaire à l'écrit:

El artículo es bastante fácil **a** *leer* *(de)*
aunque tuve dificultades **a** *comprenderlo.* *(en)*

d) ***selon qu'elles affectent les divers sous-systèmes***:

— phoniques: fautes de prononciation
— grammaticales: fautes de syntaxe
— lexicales: fautes de vocabulaire, etc.

e) ***visibles / invisibles*** (*overt / cover*)

(voir 5.8.2: ***fautes pragmatiques***)

La démarche de l'analyse des erreurs

1. Se procurer des productions (orales et/ou écrites) spontanées ou sollicitées de la part des apprenants. On aura un corpus dans lequel il y aura des productions «correctes» et d'autres qui ne le sont pas.
2. Identifier les erreurs.
3. Classer les erreurs (établir une *typologie des erreurs*).
4. Rechercher les causes des erreurs (*étiologie des erreurs*).
5. Dégager les implications pédagogiques.

5.8 L'ANALYSE DES ERREURS: VISION CRITIQUE

L'***analyse de erreurs*** soulève des questions importantes, en commençant par la notion même de faute et par le cadre théorique (structural, transformationnel, fonctionnel...) qui sert de toile de fond pour le classement de ces fautes et pour la recherche de leur explication.

5.8.1 La recherche des causes de l'erreur reste la partie la plus difficile de cette démarche. Ces causes sont souvent difficiles à trouver. Parfois, il peut y avoir plusieurs causes pour une même faute. «On se trouve donc devant l'extrême difficulté de choisir entre deux ou plusieurs explications concurrentes.» (Perdue, 1980) Il se pourrait que les causes ne soient pas les mêmes d'un individu à l'autre. À la limite, il faudrait connaître l'histoire de l'apprentissage de chaque individu pour déterminer ce qui a provoqué chez lui telle faute. Les recherches dites «longitudinales» — qui consistent à étudier les productions discursives d'un apprenant pendant une certaine période — visent à résoudre cette difficulté.

FAUTES PRAGMATIQUES

5.8.2 D'un point de vue plus général, les analyses des erreurs ne répertorient que les ***fautes visibles*** (*overt errors*). Or il existe des

productions qui, tout en étant parfaitement grammaticales *in abstracto*, ne sont pas appropriées au contexte ou à la situation de communication (voir 2.1.3). Ce sont des ***fautes invisibles*** formellement (*cover errors*). Si l'apprenant d'anglais dit *I am at home*, la phrase semble correcte: son incorrection n'apparaît que si on observe qu'il répondait ainsi à la question *Where **were** you **yesterday**?* La même chose est vraie pour un Hispanophone qui dit en anglais *I forgot my cat* alors qu'il aurait dû dire [si on observe la situation de communication] *I forgot my **hat***. Si l'apprenant étranger dit en français «*Ils vont au cinéma*», on peut penser que la phrase est correcte avant de découvrir que les personnes sont tranquillement assises et qu'il voulait dire «*Ils **veulent** aller au cinéma*».

ÉVITEMENT

5.8.3 Sont à ranger aussi du côté des ***fautes invisibles*** les ***stratégies d'évitement*** (*avoidance*). (Selinker, 1972) En effet, le locuteur étranger évite parfois certaines constructions qu'il maîtrise mal: en français, il utilisera par exemple exclusivement la forme «il faut + infinitif» («*Il faut aller chez le médecin*»), parce qu'il veut éviter l'utilisation du subjonctif («*Il faut que j'aille chez le médecin / Il faut que vous alliez.../...que nous allions chez le médecin*). On ne peut donc savoir par les seules productions manifestées du non natif quels sont ses problèmes en langue cible.

Bilan: Ces critiques ne doivent cependant pas amener à nier l'importance de ces recherches, ni l'utilité de l'analyse des erreurs pour l'enseignant. Une bonne ***analyse des erreurs*** faites sur un groupe-classe peut, en début du cours, aider à mettre sur pied une stratégie d'enseignement qui mettra l'accent, par exemple, sur les fautes les plus fréquentes, révélatrices de difficultés générales pour les membres de ce groupe.

À l'heure actuelle, les recherches expérimentales visent à analyser la totalité des productions de l'apprenant (erreurs et

non-erreurs; locuteurs natifs et non natifs). On dépasse ainsi la notion d'analyse des erreurs pour embrasser la notion d'***analyse des productions discursives des apprenants***. (Voir, par ex., *Encrages*, 1980, n° spécial)

COMMUNICATION EXOLINGUE

5.9 LA COMMUNICATION EXOLINGUE

Ces observations sur les productions discursives des apprenants étrangers débouchent sur les recherches concernant la spécificité de la ***communication exolingue***, à savoir celle qui se produit entre un natif et un non natif, ou encore entre deux non natifs. (Albert et Py, 1985 et 1986) À la différence de la ***communication endolingue*** — entre natifs — la ***communication exolingue*** est caractérisée par l'irruption massive et fréquente de productions erronées, de stratégies de reformulation, de productions approximatives, etc. Le statut linguistique des deux interlocuteurs est différent: le natif a, ou se donne, le droit de «corriger» — souvent poliment et indirectement — le non natif. Parfois, le natif peut aller jusqu'à utiliser un langage simplifié, sorte de pidgin appelé «parler étranger» (Ferguson, 1972: *foreigner talk*) qui n'est pas sans rappeler le «parler bébé» (*baby talk*) que les mères utilisent souvent pour parler à l'enfant. Le natif pourra donc dire à l'étranger des phrases comme:

— **vous sortir d'ici; *vous prendre à droite*; etc.

De son côté, le non natif peut mettre en oeuvre des ***stratégies de sollicitation*** pour obtenir du natif la confirmation de la correction de ses énoncés, ou des ***stratégies de réparation*** pour pouvoir gérer les problèmes de communication dans une langue dans laquelle sa compétence est limitée. (Gulich, 1990)

Du point de vue pédagogique, l'introduction des approches centrées sur la communication a permis l'acceptation de l'idée qu'il faut tolérer certaines fautes dans la mesure où elles correspondent à un système provisoire. Cette remarque s'applique aussi bien au

système grammatical et lexical qu'au système phonologique. Quelques didacticiens pensent que le professeur devrait encourager l'emploi réel de la langue sans trop s'acharner à corriger et à dépister chaque erreur. Ce ***droit à la faute*** représente en fait l'introduction d'une correction par étapes selon la progression de l'apprentissage (***pédagogie de la faute***) et l'adoption de la notion de ***seuils de tolérance*** ou ***seuils d'acceptabilité*** (phoniques, grammaticaux...) en fonction de cette même progression. (Voir Calvé, 1992)

LECTURES RECOMMANDÉES

BESSE, H., et R. PORQUIER, (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF/Hatier.

CALVÉ, P., (1992) «Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, n° 3, avril, pp. 458-471.

Contrastive, (1991) Revue bisannuelle de l'Association pour le développement des études contrastives, Paris, Z'éditions, ADEC (Dernière publication: novembre 1991).

LANDRIAULT, B., (1980) «Analyse des erreurs et enseignement des langues», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 2, n° 2, pp. 84-97.

PERDUE, C., (1980) «L'analyse des erreurs: un bilan pratique», *Langages*, n° 57, pp. 87-94.

SELINKER, L., (1978) «Two prespectives on fossilization in interlanguage learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, n° 3, pp. 143-192.

SHEEN, R., (1984) «The influence of error analysis in the teaching of foreign languages», Villa, N. et M. Danesi, *Studies in Italian Applied Linguistics*, Ottawa, The Canadian Society for Italian Studies.

TRAVAIL PRATIQUE

Analyse contrastive:
Solution de l'exercice proposé au point 5.5:
(Pour le lexique de la phonétique et de la phonologie, voir chapitre 6)

Analyse contrastive des systèmes vocaliques de l'espagnol et du français et liste des problèmes qu'un apprenant hispanophone rencontrerait dans son apprentissage du français.

Solution:

L'Hispanophone aura du mal à:

1. distinguer les voyelles labialisées (ou arrondies) du français par opposition aux voyelles non labialisées:

   *la **roue** / la **rue***
   le livre / les livres
   fleur / flair

2. distinguer une série de voyelles nasales, opposées à des voyelles orales: (et distinguer les nasales entre elles)

   dos / don
   beau / bon
   bas / banc

3. distinguer différents degrés d'ouverture pour /e/ — /ɛ/ et /o/ — /o/:

   /e/ — /ɛ/: *été / était*
   /o/ — /o/: *côte / cote; paume / pomme*

4. distinguer un /a/ antérieur et un /a/ postérieur (pour les variétés de français qui gardent cette opposition, disparue en français de Paris):

   /a/ — /a/: *la patte / la pâte*

(Pour des études phonologiques contrastives d'autres langues, voir Arcaini, 1972)

Chapitre 6
LA COMPÉTENCE PHONIQUE

HIGGINS: ***Tired of listening to sounds?***

PICKERING: ***Yes. It's a fearful strain. I rather fancied myself because I can pronounce twenty four distinct vowel sounds; but your hundred and thirty beat me. I can't hear a bit of difference between most of them.***

HIGGINS: ***Oh, that comes with practice. You hear no difference at first; but you keep on listening, and presently you find they're all as different as A from B.***

G.B. Shaw, *Pygmalion*, Acte II

SYSTÈME PHONOLOGIQUE

6.1 LE SYSTÈME PHONIQUE DE CHAQUE LANGUE

La ***compétence de communication*** de l'individu (voir 1.11) comprend une ***compétence linguistique*** (connaissance du code), une ***compétence discursive*** et une ***compétence socioculturelle.*** Dans la ***compétence linguistique*** ou ***organisationnelle***, il faut considérer la maîtrise du ***code phonique*** — ***compétence phonique*** — lequel est constitué par les unités phoniques que chaque langue établit dans l'infini de la substance phonique. (Voir 4.4) En d'autres termes, chaque langue établit un ***système phonologique***, constitué d'un nombre fini de ***phonèmes*** — consonnes et voyelles — et de règles de combinaisons, qui lui sont caractéristiques.

Mais, il faudrait noter tout de suite que la matière phonique peut aussi donner lieu à des études discursives et

socioculturelles. En effet, «toute parole comporte des significations qui vont bien au-delà des sens véhiculés par les mots et la syntaxe. On identifie ainsi l'âge, le sexe, la personnalité, l'humeur et l'origine [sociale, territoriale] des gens que l'on écoute.» (Léon, 1993)

PHONÉTIQUE PHONOLOGIE

6.2 PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE

Les disciplines linguistiques qui étudient l'aspect phonique du langage sont essentiellement la ***phonétique*** et la ***phonologie***. Si ces deux disciplines se penchent sur le même phénomène, elles diffèrent cependant quant à la perspective qu'elles adoptent pour les examiner.

6.2.1 La ***phonétique*** étudie les sons — phénomènes du monde physique — du point de vue de leur réalité matérielle, qu'elle essaie de décrire et de mesurer de la façon la plus précise possible. C'est l'étude de la ***substance phonique***. La phonétique comprend deux branches principales:

La ***phonétique articulatoire*** ou ***physiologique***, domaine par excellence de la phonétique traditionnelle, étudie les mouvements des organes phonateurs lors de la production des sons.

La ***phonétique acoustique*** ou ***physique*** s'intéresse à enregistrer et à mesurer les diverses propriétés des ondes sonores émises par les sujets parlants. Elle étudie les vibrations de l'air et la façon dont elles sont perçues par l'oreille de l'auditeur. (Malmberg, 1968)

L'unité de la ***phonétique*** est le ***son***. La transcription phonétique est donnée entre crochets [ ]. Par exemple en français: «*cheval*» [ʃəval].

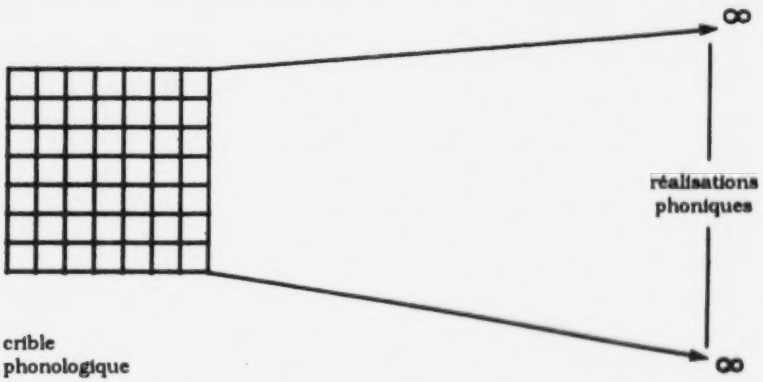
6.2.2 La ***phonologie***, en revanche, opère au niveau abstrait: elle étudie les unités phoniques qui jouent un rôle distinctif dans la communication. Elle procède selon le ***principe d'identité***: en effet, par delà les différences matérielles des sons, le sujet parlant d'une langue donnée possède un système de catégorisation phonologique qui lui fait réunir en une seule entité un ensemble de sons qui n'ont qu'une identité relative. (Duchet, 1981) C'est ce qu'on appelle le ***principe phonémique***. Prenons par exemple le son */a/* du français. Comment est-ce qu'on peut dire que le son */a/* est le même son dans des mots français comme «*Paris*», «*salle*» ou «*Canada*»? Si je prononce «*Paris*» à huit heures du matin et à neuf heures du soir, est-ce que je produis le «même» son */a/*? La réponse est fonction du niveau d'abstraction auquel on se situe. Si nous nous situons au niveau de la réalité concrète, nous pouvons affirmer qu'il est difficile de trouver deux sons qui soient complètement identiques. À ce niveau, un */a/* serait différent de tout autre */a/*. «On ne prononce jamais un son deux fois de suite de la même manière, car l'entourage du son diffère d'un cas à l'autre; la vitesse du débit et la qualité de la voix varient d'une occasion à l'autre, et d'individu à individu.» (Malmberg, 1954: 103)

Pour trouver des ***identités phoniques***, il faut s'élever au niveau abstrait et, négligeant des différences non pertinentes, ne retenir que les ***traits*** considérés ***distinctifs***[1] . C'est ce que fait pour les éléments sonores du langage la ***phonologie***. «... dans toute langue il existe des centaines de bruits différents, mais (...) le système phonématique, lui, ne comporte que quelques dizaines d'unités capables de distinguer des mots ou des énoncés: les phonèmes.» (Adamczewski et Keen 1973: 12-13)

On a souvent comparé le ***système phonologique*** à un crible (***crible phonologique***). Le sujet parlant à intériorisé une matrice

[1] ***Trait distinctif*** (ou ***pertinent***): un trait phonique dont la présence ou l'absence dans la réalisation d'un phonème entraîne un changement de sens au niveau des mots, par exemple la nasalité en français: «*bas*» /ba/ vs. «*banc*» /bã/.

phonologique qui lui permet d'interpréter toute la variété de réalisations phoniques, ramenant leur diversité pratiquement infinie à quelques dizaines d'unités discrètes. (Billières, 1988; Borrell, 1991)



L'unité de la ***phonologie*** est le ***phonème***, unité minimale du système d'expression d'une langue donnée. La transcription phonologique est donnée entre lignes obliques / /. Ainsi, on parlera du son *[k]* en général, mais du phonème */k/* de l'anglais.

6.3 LE LEXIQUE DE LA PHONÉTIQUE

La terminologie technique de la ***phonétique articulatoire*** comprend surtout deux sortes de termes: ceux qui se réfèrent aux diverses parties de l'appareil vocal humain (larynx, luette, alvéoles, etc.) et ceux qui ont trait à l'articulation des divers sons. Le professeur de langues aura intérêt à se constituer un glossaire de la terminologie phonétique. Comme il existe à ce sujet une abondante bibliographie, nous ne rappellerons que certains ouvrages pour mémoire. (Pour la phonétique du français: Germain et Leblanc, 1981; pour l'anglais: Ladefoged, 1975; pour l'espagnol: Navarro, 1961; Quilis et Fernández 1969; Barrutia et Terrell, 1982)

La classification des sons repose traditionnellement sur trois variables:

- le ***voisement*** ou vibration des cordes vocales, qui permet de distinguer les sons *voisés* et les sons *non-voisés* (ou dans une terminologie plus traditionnelle: *sonore/sourd*);
- le ***point d'articulation***, qui désigne l'endroit où se produit le resserrement dans la bouche ou dans le larynx. On distingue habituellement les points d'articulation suivants:

labial	*rétroflexe*	*uvulaire*
bilabial	*alvéopalatal*	*glottal*
labiodental	*prépalatal*	
apical	*palatal*	
interdental	*vélaire*	
alvéolaire		*etc.*

Une nomenclature plus rigoureuse fait intervenir systématiquement les deux articulateurs:

apico-alvéolaire	*dorso-palatal*
apico-dental	*dorso-vélaire, etc.*

- le ***mode d'articulation***, qui désigne le type de mécanisme de production des sons, c'est-à-dire la façon dont le son est prononcé. On distingue en général, pour les consonnes:

les occlusives:	*fermeture totale [p], [t], [d]*
les fricatives:	*resserrement qui laisse passer l'air [f], [v]*
les affriquées:	*combinaison d'occlusion et de friction. Anglais [c] dans «child».*
les nasales:	*occlusion dans la bouche, mais l'air sort par le nez: [m], [n]*
les latérales:	*contact au milieu du canal buccal; l'air sort par les côtés: [l]*
les vibrantes:	*série d'occlusions très brèves [r].*

L'on ajoute parfois des distinctions secondaires, comme *aspirée/non-aspirée*, etc.

6.3.1 Les ***consonnes*** sont normalement définies selon ces trois variables. Par exemple:

/p/ — occlusive bilabiale sourde (non-voisée)
/v/ — fricative labiodentale sonore (voisée)
/m/ — nasale (donc, occlusive) bilabiale sonore.

6.3.2 Pour les ***voyelles***, la description est plus difficile. Les phonéticiens distinguent normalement les dimensions suivantes:

- ***aperture* (*hauteur*)**: il existe des voyelles hautes, */i/* et ouvertes ou basses, */a/*; avec — selon les langues — des degrés intermédiaires, (voyelles médianes ou mi-ouvertes);

- ***avancement***: on distingue des voyelles antérieures */i/* et des voyelles postérieures */u/* avec des degrés intermédiaires selon les langues (voyelles centrales);

- ***arrondissement des lèvres* (*labialisation*)**: les voyelles sont arrondies */o/* ou non—arrondies */i/*;

- ***nasalité***: quelques langues, comme le français distinguent des voyelles nasales */ã/* et des voyelles orales */a/*.

PHONOLOGIE

6.4 LE LEXIQUE DE LA PHONOLOGIE

La ***phonologie***[2] étudie les sons du langage en tant qu'unités fonctionnelles de la deuxième articulation (Martinet, 1960) c'est-à-dire du point de vue de leur fonction dans le système de communication humaine. Elle comprend deux domaines:

— la ***phonématique***: l'étude des phonèmes segmentaux
— la ***prosodie***: l'étude des traits phoniques; suprasegmentaux (voir 6.5).

[2] *Note*: Il n'est évidemment pas question de donner en quelques pages un cours de phonologie. L'enseignant aura intérêt à suivre des cours dans ce domaine ou à se donner une formation grâce à l'abondante bibliographie existante.

PHONÈME

6.4.1 Rappelons que l'unité de base de la ***phonologie*** est le ***phonème***, une unité abstraite qui réunit des sons qui sont phonétiquement similaires. C'est pour cela qu'on dit que le ***phonème*** est une classe de sons. Ainsi, on peut dire qu'en anglais il y a au moins trois types de *[p]*: initial aspiré *[pʰ]*, *pie*, médiane non aspiré *[p]*, *spy* et finale non explosé *[pˀ]*, *cap*. Mais du point de vue phonologique, il n'existe qu'un seul phonème /p/ en anglais: on ne peut créer en anglais deux mots différents qui seraient distingués par ces types de *[p]*.

Le ***phonème*** joue donc un rôle d'opposition ou de différenciation. Il permet de distinguer deux signes (*«cache»*/*«vache»*); mais il n'a pas de sens en lui-même: c'est une ***unité distinctive***.

Le ***phonème*** est une entité discrète, discontinue. /b/ et /v/ sont des phonèmes du français: entre eux, l'opposition est totale et-non graduelle. On ne peut produire acceptablement un message intermédiaire entre *«boeuf»* et *«veuf»*. (Si l'auditeur n'entend pas bien le phonème prononcé, il demandera une confirmation: *«Tu as dit un* ***boeuf*** *ou un* ***veuf****?»* à moins qu'il puisse faire une interprétation à l'aide du contexte ou de la situation: si, dans un bar, un ami me dit quelque chose que j'entends comme *«Tu veux une pierre?»*, je l'interprète comme étant *«une bière»*).

Mais il arrive généralement que, d'une langue à l'autre, on ne retrouve pas les mêmes oppositions: ainsi /b/ et /v/ ne constituent pas deux phonèmes différents en espagnol [ce n'est que par tradition philologique qu'on retient cette distinction à l'écrit]: *un baño* et *un vino* se prononcent avec le même /b/. L'Hispanophone n'entendra pas la différence /b/—/v/ dans les langues où elle est pertinente: en français: *«boeuf»* — *«veuf»*, *«Charlevoix»* — *«ʃarlebois»*; en anglais: *boat* — *vote*.

ALLOPHONE

6.4.2 Les ***allophones*** sont les différentes réalisations phoniques d'un phonème, c'est-à-dire des «sons» qui ne sont jamais en opposition mais en ***distribution complémentaire***, conditionnée par l'environnement (ou contexte): là où l'un apparaît, les autres sont exclus. Un exemple de cette ***distribution complémentaire*** est donné par les allophones de */p/* anglais que nous avons cité ci-dessus:

en position initiale:	aspiré	[pʰ] — *pie*
en position médiane:	non aspiré	[p] — *spy* } phonème /p/
en position finale:	non exposé	[pˀ] — *cap*

Autre exemple: en anglais, il y a deux sortes de *[l]*: un *[l]* qu'on appelle «clair» comme dans *lake* ou *really* et un *[l]* final qu'on appelle «obscur», comme dans *kill*: ces deux types de *[l]* ne sont jamais en opposition en anglais (ils se trouvent en ***distribution complémentaire***): leur différence est seulement ***phonétique*** et ***non phonologique***.

	initiale	médiane intervocalique/devant consonne		finale
clear [l]	*lake*	*really*	*X*	*X*
dark [l]	*X*	*X*	*milk*	*hill*

On pourrait cependant trouver une langue dans laquelle ces deux types de [l] seraient des phonèmes différents. C'est le cas du russe.

PAIRE MINIMALE

6.4.3 Une ***paire minimale*** est un ensemble de deux mots qui ne se distinguent que par un seul phonème.

français: *cache / vache; boeuf / veuf*
anglais: *pill / bill; they / day*
espagnol: *cerro / cero; cano / caño*

On considère aussi comme ***paire minimale*** un couple de mots dont un contient un phonème de plus que l'autre, comme en anglais *air / hair* ou *ear / here*.

6.4.4 La ***forme phonologique*** des mots est déterminée par les combinaisons possibles des phonèmes qui sont typiques dans chaque langue, tout particulièrement pour le nombre de consonnes qui peuvent apparaître dans une seule syllabe. Par exemple, le français et l'espagnol possèdent les phonèmes /*t*/ et /*s*/ dans leur inventaire; mais l'espagnol n'a pas la combinaison /*st*/ en position initiale, alors que le français l'utilise fréquemment. L'Hispanophone apprenant le français aura donc du mal à prononcer des mots comme «*stade*», «*stérile*» (en général /s/ + occlusive).

C'est pourquoi l'étude des combinaisons permises par le ***système phonologique*** d'une langue donnée est très importante (d'où la notion de ***grammaire phonologique***). En fait, chaque langue n'utilise qu'un nombre réduit des combinaisons possibles de ses phonèmes. Par exemple, le français a créé le mot «castor», mais il n'a pas utilisé les combinaisons «*caspor*», «*taspor*», «*caftor*», etc. qui sont également possibles. On dit, en termes linguistiques, que le ***système phonologique*** a un taux très élevé de ***redondance*** — ici, dans le sens technique de «capacité non utilisée du code»[3].

Pour chaque langue on peut donc distinguer:

➤ les combinaisons de phonèmes qui sont possibles et qui ont été effectivement utilisées dans la création d'un signe: français: /*kastor*/;

[3] La redondance consiste, au premier abord, en une répétition de l'information pour assurer la compréhension du message. Toutes les langues naturelles ont un taux élevé de redondance, qui se manifeste à tous les niveaux du système: phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, etc.

- les combinaisons qui sont possibles mais n'ont pas été utilisées au moment actuel de la langue: en français, */kaftor/*;
- et les combinaisons impossibles dans cette langue: en français, */kftor/ ou */ktfor/*.

Le natif a donc dans sa ***compétence phonique*** la capacité de déterminer que telle suite de phonèmes ne constitue pas un mot possible de sa langue, alors que pour d'autres combinaisons il peut se demander «si ce mot existe». En d'autres termes, on sait que telle suite pourrait constituer un mot bien formé, mais on ne sait pas si tel mot «a été créé». Ainsi pour le français — voir le jeu «*Des Chiffres et des lettres*» — on peut se demander: «*Le mot* ***tarisme*** *existe-t-il en français?*» mais jamais «*Le mot* ***rtaisme*** *existe-t-il en français?*» En imitant le langage des analystes du discours, on peut dire que le natif connait «les possibilités phonologiques» de sa langue.

NEUTRALISATION ARCHIPHONÈME

6.4.5 La ***neutralisation*** d'une opposition est la perte de sa ***valeur distinctive*** dans quelques positions de la chaine parlée. Par exemple, en français, l'opposition */e/ — /ɛ/* ne fonctionne pas en syllabe fermée («*mer*», «*perte*»): c'est toujours la voyelle */ɛ/* qui apparait dans cette position. (L'opposition est par contre constante en syllabe finale ouverte: «*thé*», «*allez*», «*café*» opposés à «*taie*», «*il allait*», «*haie*».) On dit que dans le cas des syllabes fermées, l'opposition */e/ — /ɛ/* est neutralisée, et qu'il existe un ***archiphonème*** */E/* qui embrasse les deux phonèmes.

Des exemples bien connus de ***neutralisation phonologique*** sont ceux des consonnes finales en russe et en allemand, où l'opposition de voisement est neutralisée. La consonne sourde fait figure d'***archiphonème***: allemand: *Geld /gelt/*; russe: *gorod /gôr∧t/*. Dans tout enseignement de la langue orale, il faudra tenir compte de ce type de phénomène phonique.

Un phénomène similaire est celui de la ***variation libre*** qui se produit entre deux phonèmes qui peuvent se substituer l'un à l'autre dans un même environnement (contexte) sans qu'il y ait une différence de sens. Dans certaines variétés populaires de l'espagnol, par exemple, /l/ et /r/ sont en variation libre en position finale de syllabe: l'article défini *el* peut se réaliser comme */er/*; dans l'espagnol des Caraïbes, *[mi amor]* peut devenir *[mi amol]*.

MORPHOPHONOLOGIE

6.4.6 En ce qui concerne la ***forme phonologique*** des mots (voir 6.4.4), il faut considérer aussi les ***variations morphophonologiques***. La ***morphophonologie*** se situe à mi-chemin entre la ***phonologie*** et la ***morphologie***. (Voir chapitre 8) Elle étudie en général l'utilisation en morphologie — pour construire les signes — des moyens phonologiques d'une langue donnée[4]. En particulier, elle étudie:

a) la structure phonologique des mots et
b) les modifications que ceux-ci peuvent subir suivant les contextes.

Par exemple, en français l'adjectif «*petit*» présente la forme /pəti/, /pətit/, /pti/ ou /ptit/ selon les contextes phoniques[5]:

1. *Petit, petit, petit — pour appeler un animal domestique*
2. *Petit enfant, lui dit la mère*
3. *Eh, le p'tit, viens ici*
4. *Le p'tit enfant sortit*.

En anglais, pour beaucoup de mots outils, on ainsi distingue une forme «forte» et une forme «faible»:

Par exemple:

[4] On l'appelle aussi «***morphonologie***».

[5] Toutes les variantes dues au phénomènes du «*e* instable» et de laison et d'enchaînement, en français.

and: forme forte /ænd/, et forme faible /n/ dans par ex. *bread and butter*
not: forme forte /n ɑt/ et forme faible /nt/ dans *You aren't tired, are you?*

Certaines langues, comme l'anglais et le français, sont riches en ***variantes morphophonologiques,*** ce qui entraîne des problèmes pédagogiques en L2: est-ce qu'il faut privilégier les formes «fortes» ou les formes «faibles»? Est-ce qu'il faut enseigner d'abord les formes «pleines» (*he **is** my friend*), ou les formes contractées (*he'**s** my friend*) en anglais? Comment enseigner la fluctuation provoquée en français par la présence ou non du «e» dit muet: «*Je ne crois pas*» / «*Je n' crois pas*»; «*Tu me détestes*» / «*Tu m' détestes*». Une grammaire morphophonologique — présentement inexistante sur le marché — serait sans doute plus adaptée aux besoins de communication du locuteur non natif que les grammaires morphologiques actuelles qui concernent essentiellement le code graphique. (Voir chapitre 10)

TRAIT PROSODIQUE

6.5 LES TRAITS PROSODIQUES (SUPRASEGMENTAUX)

Dans le discours normal une suite de ***phonèmes*** est toujours prononcée avec une certaine ***intonation***, un certain ***rythme***, une certaine ***intensité***. Ces ***traits*** sont dits ***suprasegmentaux***, car ils se présentent comme accompagnateurs des ***phonèmes segmentaux,*** et ils sont l'objet d'étude de la ***prosodie***.

N.B.: Observez que nous avons dit «dans le discours normal». En effet, il est possible d'affirmer avec Bakhtine que des phénomènes phoniques comme l'intonation et autres relèvent davantage de l'étude du discours (et non de «la langue»). (Voir 1.8)

Les ***éléments prosodiques*** peuvent varier considérablement d'une langue à l'autre: certaines langues utilisent des ***tons mélodiques***; d'autres ont recours systématiquement à un ***accent d'intensité*** pour distinguer des mots. Toutes semblent utiliser l'***intonation***.

Nous allons signaler ici deux de ces traits, qui semblent les plus nécessaires pour l'enseignant, à savoir l'intonation et l'accent. Nous ferons une simple allusion au rythme et au ton mélodique. (Pour l'ensemble des phénomènes prosodiques, voir Léon et al., 1970; pour des applications pédagogiques en didactique se référer à la bibliographie)

INTONATION

6.5.1 Toute phrase d'une langue est prononcée avec une certaine ***intonation***, une mélodie caractéristique. Or, par delà les variations individuelles infinies, il est possible d'arriver à quelques constantes, c'est-à-dire à quelques ***schémas intonatifs*** typiques de chaque langue. Ces schémas s'organisent même en un système d'oppositions distinctives, comme le final montant en opposition au final descendant en français: comparez:

Le dîner est servi?
Le dîner est servi.

Une même suite de phonèmes peut ainsi avoir un sens différent selon l'***intonation***. Ce phénomène peut être systématique, comme la distinction «affirmation / interrogation». Mais l'***intonation*** peut aussi avoir une ***fonction expressive***, (donc, discursive) qui peut faire varier le sens d'un mot ou suite de mots et lui faire adopter une fonction communicative différente (voir 3.3: «*La porte!*» prononcé avec des intonations différentes). Une ***intonation*** particulière peut même faire dire à une expression le contraire de son sens littéral. Comparez les deux sens opposés de l'expression française «*Ça va*»:

1.— *A-* «*Ça va comme ça?*»
B- «*Oui,* ***ça va.***» (approbation)

2.— *Un homme:* «*Viens ici mon chou. Laisse-moi t'embrasser.*»
Une femme: «*Eh,* ***ça va!***» (réprobation)

Ainsi, des phrases comme «*C'est joli.*», «*C'est charmant.*», etc. peuvent signifier le contraire de leur sens premier si on adopte une intonation de réprobation. (Callamand, 1973, 1981)

Parfois un ***contour intonatif*** similaire peut avoir une ***valeur communicative*** différente d'une langue à l'autre. C'est le cas de la *tag question* de l'anglais: une «cheville interrogative» qui vise à obtenir la confirmation d'une assertion: *You are coming, aren't you?*. Le français et l'espagnol présentent pour des questions analogues une intonation montante:

français: *Vous l'avez fait, n'est-ce pas?*
espagnol: *Es bonito, ¿verdad?*

L'anglais, par contre, donne généralement à la *tag question* une intonation descendante:

anglais: *You are not tired, are you?*

Hispanophones et Francophones auront tendance à prononcer la cheville interrogative de l'anglais avec une intonation montante, ce qui peut déconcerter l'auditeur anglophone. (Lado, 1957; Quilis et Fernández, 1969, chapitre XV)

ACCENT

6.5.2 L'***accent*** est la mise en valeur d'une syllabe dans un mot, soit par une plus forte intensité, soit par une plus grande durée. En français, on trouve plutôt un ***accent de groupe rythmique*** (et non de «mot»):

*une **femme***
*une vieille **femme***
*une très vieille **femme**.*

En français, l'***accent*** ne joue pas un rôle distinctif mais démarcatif. Il ne sert qu'à souligner l'unité syntagmatique en indiquant la fin du groupe rythmique.

NOTE: Le mot ***accent*** en français recouvre divers emplois:
— caractérisation du locuteur: «accent français», «accent espagnol»;
— trait prosodique: mise en valeur d'un segment, «l'accent est non distinctif en français»;
— signe graphique:
- signale le degré d'ouverture de certaines voyelles: «*été*», «*père*», «*fenêtre*»; («accent grave», «accent aigu»...)
- permet de distinguer des homonymes: «ou» / «où» (diacritique).

Par contre, en espagnol nous trouvons un ***accent de mot***, phonologiquement distinctif, qui permet d'opposer les mots (***accent phonologique***):

*cel**é**bré* (*«j'ai fêté quelque chose»*)
*cel**e**bre* (*«fêtez quelque chose»*)
*c**é**lebre* (*«très connu»*)

Cette opposition d'accent est systématique dans le domaine de la morphologie verbale espagnole (Quilis et Fernández, op.cit.):

canto [je chante] / *cantó [il a chanté]*
hable [parlez!] / *hablé [j'ai parlé]*

En anglais, l'***accent*** est aussi ***phonologique*** puisqu'il permet d'opposer certains mots. Comparez:

permit / *permit*
(nom) *present* / *present (verbe)*
pervert / *pervert, etc.*

Par conséquent, selon le rôle que l'accent joue en langue maternelle et en langue cible, l'étudiant devra parfois subir une éducation accentuelle spéciale.

RYTHME

6.5.3 La distribution des accents et la durée vocalique ont une importance considérable pour le ***rythme*** de la phrase.

«En anglais comme en russe, il y a un accent bien défini sur une syllabe de chaque mot. Quand on parle ces langues, ceci donne lieu à un rythme contrastant de syllabes fortes et de syllabes faibles.» (Ferguson, 1972: 61)

En espagnol par contre, chaque syllabe reçoit approximativement le même temps: les voyelles conservent donc leur qualité qu'elles soient ou non sous l'accent, par ex.: *monótono*. (Pour une étude du rythme en français du Québec, voir par exemple, Boudreault, 1970)

TON

6.5.4 Le ***ton*** est une variation mélodique distinctive dans la prononciation d'un mot. Le ***ton*** est surtout utilisé par les langues orientales et africaines. Quelques langues européennes comme le lithuanien, le serbo-croate, le suédois et le norvégien utilisent aussi divers tons.

Exemple: en chinois on trouve quatre tons:

1. *ma* — *mère*
2. *má* — *chanvre*
3. *ma* — *cheval*
4. *mà* — *une insulte*

6.6 AU-DELÀ DU PHONÈME

La ***phonologie*** qui a le plus contribué à la didactique des langues secondes est celle qui a été élaborée dans le cadre théorique du ***structuralisme*** et du ***fonctionnalisme***. (Martinet, 1966; Pike, 1947) (Voir 4.2) Dans l'étude scientifique de la matière phonique du langage, bien d'autres contributions ont vu le jour après ces courants fondateurs, mais elles n'ont pour l'instant guère donné d'application pédagogique généralisée. Nous en signalerons brièvement quelques-unes pour l'enseignant qui désirerait aller au-delà de la ***phonologie classique***. (Pour une vision d'ensemble des diverses approches en phonologie au XX^e^ siècle, voir, par exemple, Anderson, 1985)

TRAIT DISTINCTIF

6.6.1 L'ÉTUDE DES TRAITS DISTINCTIFS

L'étude du ***système phonologique*** d'une langue se fait, dans la phonologie classique, en considérant les ***phonèmes*** comme les ***unités minimales***. Il existe cependant en linguistique une approche différente qui, faisant éclater le phonème (qui n'est plus alors «l'unité minimale»), rend compte du ***système phonique*** en termes de ***traits distinctifs***. (Voir Jakobson, Fant et Halle, 1952)

Selon la première approche, l'opposition entre /p/-/b/-/m/ peut être représentée comme l'opposition de trois phonèmes caractérisés comme suit:

/p/	/b/	/m/
consonne	*consonne*	*consonne*
occlusive	*occlusive*	*occlusive*
non-voisée	*voisée*	*voisée*
orale	*orale*	*nasale*
bilabiale	*bilabiale*	*bilabiale*

Mais on peut tout de suite remarquer que dans l'opposition /p/-/b/ il n'y a qu'un seul trait qui joue un rôle distinctif: l'opposition «voisé / non voisé». C'est le même trait qui permet de distinguer les autres occlusives orales: /t/-/d/ et /k/-/g/. C'est une opposition fonctionnelle minimale, un ***trait distinctif***, qui sera noté [-voisé] / [+voisé].

Ce trait [-voisé] / [+voisé], pertinent pour l'opposition /p/-/b/, sera redondant — non pertinent — pour distinguer /m/. Le caractère nasal de ce phonème suffit à le distinguer de /p/ et /b/. Que /m/ soit «voisé» n'a guère d'importance distinctive, car il n'y a pas en français de nasales non voisées. Le trait [-nasalité] / [+nasalité] est donc un autre ***trait distinctif***. Il permet d'expliquer aussi la relation entre /t/-/d/ et /n/ et entre /k/-/g/ et /n/.

Ainsi, selon Jakobson, l'étude d'une douzaine de ***traits distinctifs*** permet d'expliquer d'une façon beaucoup plus économique non seulement le ***système phonologique*** d'une langue donnée, mais aussi le système d'expression de toutes les langues naturelles. «La nouveauté fondamentale réside dans le fait que les traits distinctifs sont réduits à douze oppositions binaires, de valeur universelle, avec lesquelles on peut décrire le système phonologique de n'importe quelle langue.» (Arcaini, 1972: 83)

> «*The inherent distinctive features which we detect in the languages of the world and which underlie their entire lexical and morphological stock amount to twelve binary oppositions: 1) vocalic/non-vocalic, 2) consonantal/non-consonantal, 3) interrupted/continuant, 4) checked/unchecked, 5) strident/mellow, 6) voiced/unvoiced, 7) compact/diffuse, 8) grave/acute, 9) flat/plain, 10) sharp/plain, 11) tense/lax, 12) nasal/oral.*
>
> *No language contains all of these features. Their joint occurence or incompatibility both within the same language and within the same phoneme is to a considerable extend determined by laws of implication which are universally valid or at least have a high statistical probability: X implies the presence of Y and/or the absence of Z. These laws exhibit the stratification of the phonemic patterns and reduce their apparent variety to limited set of structural types.*» (Jakobson, Fant et Halle, 1952: 40)

PHONOLOGIE GÉNÉRATIVE

6.6.2 LA PHONOLOGIE GÉNÉRATIVE

Dans le cadre théorique de la ***linguistique générative*** (voir 4.2), la ***phonologie*** se trouve insérée dans la grammaire du sujet parlant. Très sommairement, on peut dire qu'une ***grammaire générative*** (***GGT***; voir chapitre 10), dans sa version classique, est une construction théorique qui, prenant comme point de départ les ***structures profondes*** (au niveau conceptuel), arrive à «générer» les suites terminales, c'est-à-dire les phrases grammaticalement bien formées dans cette langue en leur adscribant une interprétation sémantique et une forme phonétique.

Dans les années 50 et 60, la ***GGT*** se démarque des courants structuraliste et fonctionnaliste par l'élaboration de règles en phonologie et de transformations en syntaxe, qui relient des formes de base (la forme sous-jacentes en phonologie et la structure profonde en syntaxe) à des formes dérivées (la forme phonétique en phonologie et la structure de surface en syntaxe). (Paradis, 1993) C'est le modèle de règles phonologiques proposé en 1968 par Chomsky et Halle.

L'essentiel est donc que, à l'étude et à la description des ***phonèmes*** individuels, la ***GGT*** substitue l'établissement de ***règles phonologiques*** qui permettent «de rendre compte des alternances phonologiques prévisibles dans la grammaire du sujet parlant» et «d'éliminer les redondances dans les représentations de base.» (Paradis, 1993: 14-15)

Ces ***règles phonologiques*** utilisent le système universel de ***traits distinctifs binaires*** proposé par Jakobson. (Voir 6.6.1) Tout comme lui, «les générativistes posent que les segments sont composés d'une vingtaine d'unités plus petites, les traits distinctifs binaires ([± voisé], [± nasal], etc.) qui permettent de constituer une base de comparaison entre toutes les langues, grâce à son caractère universel et inné.» (*Ibid.*, 15)

Le modèle de ***règles phonologiques*** de Chomsky et Halle 1968 a été dépassé, tout comme le «modèle standard» de la ***GGT*** (Chomsky, 1965) — (pour une étude de l'évolution de la GGT, voir, par exemple, di Sciullo, 1985), au profit du modèle des principes et paramètres que l'on ne peut, évidemment, développer ici. On en arrive à des représentations multilinéaires, qui intègrent la représentation des phénomènes phoniques dans divers paliers autonomes: le palier segmental, le palier suprasegmental, le pallier syllabique (ou de structure de la syllabe), etc. (Pour une description détaillée, voir Paradis, 1993: 18-29) Répétons cependant que, pour l'instant, les représentations phonologiques élaborées dans le cadre de la GGT n'ont guère donné d'application en didactique des langues[6].

[6] Ce qui ne constitue pas une critique, mais une constatation de fait. L'objectif du linguiste (comme homme ou femme de science) n'est pas de donner des outils pratiques pour enseigner les langues.

COMPÉTENCE PHONIQUE

6.7 LA COMPÉTENCE PHONIQUE DU NATIF

À la fin de la première enfance, vers l'âge de sept ans, tout enfant «normal» a intériorisé totalement et parfaitement le ***système phonologique*** de sa langue maternelle. (Billières, 1988) Autrement dit, le locuteur natif a appris à traiter certaines différences sonores comme étant ***fonctionnelles*** — ***distinctives*** — dans sa langue et à en négliger d'autres, qui existent mais qui ne sont pas pertinentes. (Martinet, 1960)

En d'autres termes, le locuteur natif a appris à entendre les différences entre les ***phonèmes***, et à ne pas entendre les différences entre les ***variantes des phonèmes***. (Voir 6.4.1) Il est aussi capable de reconnaître les variantes phoniques géolectales ou sociolectales dans sa langue (et d'apprécier les valorisations/dévalorisations sociales de ces variantes): ainsi, pour le français du Québec «*tasse*» prononcé *[tas]* ou *[ta'ˢs]* — ***variation sociolectale***; ou en France «*grande*» prononcé *[grâd]* ou *[grâdə]* , en espagnol *yo* prononcé *[yo]*, *[Jo]* ou *[Jo]* selon les pays; ou en anglais, *either* prononcé *[iyðər]* ou *[ayðər]* — ***variation géolectale*** — (voir 2.1). D'un autre côté, il ne retiendra pas des différences de prononciation qui existent dans sa langue maternelle mais qui ne sont pas distinctives, c'est-à-dire qu'elles ne constituent pas des phonèmes de sa langue (voir 6.4.2, la notion d'***allophone***). En fait, il ne les entendra même pas. Ainsi le locuteur natif hispanophone ne se rend pas compte qu'il prononce les deux «d» du mot *dedo* de façon différente: *[deðo]* — *[d]*, à l'initiale; *[ð]* en position intervocalique. Pour lui, il n'existe qu'un seul phonème */d/* en espagnol.

FAUTE PHONIQUE

6.8 LES FAUTES PHONIQUES DU NATIF

En termes de ***fautes phoniques***, la situation est similaire à celle décrite pour les fautes en général (voir 5.7.1). Le natif maîtrise

toutes les ***oppositions phonologiques*** de sa langue maternelle, c'est-à-dire celles qui sont ***fonctionnelles*** dans la variété de langue qu'il a acquise: le natif parlant l'espagnol d'Amérique ne connaîtra pas l'opposition */s/ — /θ/* de l'espagnol d'Espagne (qui oppose par exemple */kasa/* à */kaθa/*). Mais cela ne constitue nullement une «faute», cela relève de la ***variation géolectale***. Il en va de même pour nombre de différences phoniques entre le français de Québec et celui de Paris; l'anglais américain et l'anglais britannique, etc. (Voir 2.1.2).

Les différences ***sociolectales*** dans la prononciation (en français *[mwe]* pour *[mwa]*; en espagnol *[ka'''le]* pour *[kable]*, *[traaxo]* pour *[trabaxo]*) peuvent être considérées par l'école comme des «fautes» dans la mesure où l'institution scolaire se donne pour tâche de faire acquérir à l'enfant le ***système phonologique*** de la ***variété standard*** de sa langue.

Reste que dans les diverses langues, certaines ***oppositions phonologiques*** sont acquises plus tardivement, et avec une certaine difficulté. En espagnol, par exemple, l'opposition */r/ — /R/* (*pero — perro*) pose des problèmes aux enfants qui ont tendance à le remplacer par */d/ — el [buδo]* pour *el [buRo]*. Mais rappelons-le, normalement, la totalité du système phonologique est installée à la fin de la première enfance. Les problèmes qui subsistent — zozotement, omissions de phonèmes, altérations de phonèmes — sont individuels et relèvent d'une thérapie langagière adéquate. (C'est en général le travail des orthophonistes ou *speech therapists*.)

INTERLANGUE PHONIQUE

6.9 L'INTERLANGUE PHONIQUE DU NON NATIF

Devant la langue étrangère, l'apprenant se construit une ***interlangue phonique*** (voir 5.7.2.1), qui consiste à développer des systèmes phoniques approximatifs, qui seront marqués au début par une présence très forte du ***système phonologique*** de sa langue maternelle. En termes plus précis, cela se traduira par:

- une difficulté à entendre des ***oppositions phonologiques*** qui n'existent pas dans sa langue maternelle[7]: comme l'opposition /l/ — /r/ pour le locuteur japonais qui apprend le français;
- et une tendance à remplacer les phonèmes étrangers inexistants dans sa langue par des phonèmes «proches»: comme le Francophone qui prononce */ze buk/* ou l'Hispanophone qui dit */de buk/* quand ils apprennent l'anglais.

«Tout individu est conditionné dès l'enfance par le système sonore de sa langue maternelle qui est solidement ancré en lui aux alentours de la septième année.» (Billières, 1988: 7)

Plus généralement, le non natif aura tendance à identifier les phonèmes de la L2 avec les phonèmes similaires de sa LM. L'Hispanophone traitera le /i/ français comme s'il était identique au /i/ espagnol; le locuteur de portugais tendra à identifier la nasale / ã/ du français avec sa propre nasale portugaise; l'anglophone tendra à identifier les occlusives /p/, /t/, /k/ de sa langue avec celles du français — et *vice versa* — ce qui va donner dans les deux cas une prononciation typiquement étrangère. L'***interférence*** (voir 5.4) agit donc non seulement pour les phonèmes inexistants ou très différents, mais aussi pour les phonèmes similaires.

Le non natif, en situation d'apprentissage scolaire aura donc besoin d'un enseignement phonique systématique en L2, ce qui a été traditionnellement appelé «l'enseignement de la prononciation». (Voir 6.11)

6.10 LES FAUTES PHONIQUES DU NON NATIF

Les ***fautes phoniques*** (***phonétiques*** ou ***phonologiques***, ***segmentales*** ou ***prosodiques***) du non natif pourraient être classées de la façon suivante (voir Lebel, 1990: 41-52, «Types d'erreurs»)

[7] Une sorte de «***surdité phonologique***», comme disent les phonologues.

FAUTE PHONÉMIQUE

6.10.1 On parle de ***faute phonémique*** lorsqu'il y a non perception / non production d'une ***opposition phonologique fonctionnelle.*** Le sens du message est alors altéré. Exemple:

en espagnol:	*cero*	/	*cerro*
en anglais:	*day*	/	*they*
en français:	*poison*	/	*poisson*

FAUTE ALLOPHONIQUE

6.10.2 Une ***faute allophonique*** est la non perception / non production des ***variantes allophoniques*** adéquates au contexte phonique du phonème. Le sens du message, en principe, n'est pas affecté mais cela contribue à donner «l'accent étranger» typique, et peut entraver la communication. Par exemple, ne pas prononcer l'aspiration des occlusives initiales de l'anglais: *pie, tie*; ou prononcer les «*b*» ou «*d*» intervocaliques de l'espagnol comme des occlusives: */dedo/* prononcé **[dɛdo]* au lieu de *[deðo]*.

OMISSION D'UN PHONÈME

6.10.3 L'***omission d'un phonème*** (ou suite de phonèmes), c'est la non production / (non perception?) d'un phonème donné à cause de la distribution différente des phonèmes d'une langue à une autre. C'est le cas des Hispanophones et des Francophones qui ont du mal à prononcer (ou n'entendent pas?) le */s/* ou le */z/* après consonne en fin de mot, tel qu'exigé par le pluriel des mots anglais (voir 8.6.2): *cats [cats]*; *dogs [dogz]*. Le non natif aura donc un problème sémantique fondamental: il ne percevra pas / ne produira pas un ingrédient essentiel de la distinction singulier / pluriel en anglais.

AJOUT D'UN PHONÈME

6.10.4 Le cas contraire du précédent est l'***ajout d'un phonème*** (ou d'une suite de phonèmes): le non natif, devant des groupes consonantiques — à l'initiale, au milieu ou en fin de mot — qui n'existent pas dans sa langue maternelle, ajoute une voyelle pour «réduire» le *cluster*. Ainsi l'Hispanophone dira:

en anglais:	*[eskul]*	plutôt que	*[skul]*
en français:	*[ɛstad]*	plutôt que	*[stad]*

FAUTES PROSODIQUES

6.10.5 Il y a ***faute prosodique*** lorsque le non natif produit (entend?) des ***séquences phoniques*** (syntagmes, phrases...) de la langue cible, en gardant l'intonation, le rythme, l'accent de sa langue maternelle. Cela contribue grandement à donner un «accent étranger». Un enseignement prosodique adéquat sera nécessaire. L'enseignant gagnera à faire entendre / produire les phrases avec l'intonation du natif, selon le type de phrases (assertives, interrogatives, injonctives) et selon les circonstances de la communication (expressif, conatif, exclamatif; approbation, réprobation; familier, formel, etc.).

PRONONCIATION

6.11 L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION EN LANGUE SECONDE

L'enseignement de la prononciation a toujours été une activité essentielle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Depuis la simple imitation du locuteur natif ou de l'enseignant, jusqu'à l'utilisation des laboratoires de langues, les techniques de l'enseignement phonique ont toujours eu leur place dans cet enseignement. Depuis l'introduction des «méthodes directes» (fin du XIX^{e} siècle), la ***phonétique*** a été l'une des branches privilégiées dans les applications de la linguistique à la didactique des langues.

Aujourd'hui, cependant, bien des pratiques de la «leçon de phonétique» classique sont remises en question (Léon, 1966; Lebel, 1990) En effet, les professeurs retenaient surtout les détails de l'articulation (laissant de côté l'audition), et s'attaquaient aux sons individuels, ignorant la notion de ***système phonologique***. Ainsi certaines pratiques traditionnelles sont actuellement très critiquées:

- la description physiologique détaillée de la production des sons (les dents séparées d'un millimètre, les levres séparées de trois millimètres, etc.) est souvent inutile du point de vue pédagogique. Cette description peut aider lorsqu'il s'agit de certaines consonnes dont l'articulation est visible (par exemple, la position de la langue pour prononcer /θ/), mais on ne peut en faire autant pour la plupart des consonnes et des voyelles.
- l'utilisation d'outils mécaniques (une cuillère pour abaisser la langue; une bougie qu'il faut éteindre si on prononce bien le [p^h] initial de l'anglais) était basée intuitivement sur l'idée que la maîtrise de la prononciation est un problème d'articulation. Or, comme le soulignent les phonéticiens, la perception du son joue un rôle crucial: «Si le son n'est pas entendu correctement, il ne pourra être reproduit correctement si ce n'est par hasard.» (Léon 1966: 59) L'enseignant doit «s'assurer que l'apprenant a bien entendu ce qui a été réellement prononcé et non ce que ce dernier croit avoir été prononcé». (Lebel, 1990: 10)
- l'utilisation de la transcription phonétique n'est pas en elle-même un outil efficace pour enseigner à prononcer. Utile comme moyen de «visualisation» symbolique du son, elle n'assure pas la bonne prononciation.
- l'utilisation de «phrases problèmes» («virelangues») telles que, en français, «*Le chasseur sachant chasser chasse sans son chien*»; en anglais *She sells sea shells by the seashore*; en espagnol, *Tres tristes tigres trigo trillado tragaron*, ont une valeur pédagogique très discutable: elles sont artificielles, ne font qu'accumuler les difficultés

et présentent des problèmes même pour les locuteurs natifs. Les «phrases modèles» peuvent en échange servir de référence phonique: *The rain in Spain stays mainly in the plain*; «*on sort de la Sorbonne par la porte nord qui donne rue des Écoles*».

La pédagogie phonique actuelle recommande d'étudier les ***phonèmes*** en opposition les uns aux autres et fait largement usage de la notion de ***contexte phonique***. Ainsi, les pratiques de correction phonétique conseillent de garder le son dans son contexte, et de privilégier certains contextes phoniques qui permettent une meilleure perception du phonème à corriger (voir pour la méthode «verbo-tonale», Renard, 1971; pour la correction phonétique ponctuelle, Lebel, 1990).

De nos jours, en plus des manuels pédagogiques traditionnels pour l'enseignement de la compétence phonique, on trouve sur le marché des logiciels qui analysent la prononciation du non natif, la notent (par exemple sur /4) puis l'affichent sur l'écran en parallèle avec le modèle proposé. Le non natif peut ainsi répéter à satiété ce modèle. Toutefois, soulignons que ces logiciels n'aident pas le non natif à «bien» entendre les sons produits et sa prononciation n'est aidée que par «l'évaluation» qu'en fait le logiciel (notation). (Voir le logiciel Aura-lang, AURALOG, 1993)

DISCRIMINATION AUDITIVE

6.11.1 EXERCICES PHONOLOGIQUES

Les ***exercices phonologiques***[8] mettent l'accent sur l'audition des ***différences fonctionnelles***. Des exercices de ***discrimination auditive*** sont présentés à l'élève pour lui apprendre à entendre les nouvelles oppositions phonologiques:

[8] Nous ne mentionnons bien sûr qu'un certain nombre d'exercices. L'enseignant aura intérêt à consulter des ouvrages spécialisés sur les exercices phonologiques ainsi que sur les exercices phonétiques. (Voir, par exemple, la bibliographie à la fin de chapitre)

Exemple:

en anglais: a) *The boss is leaving*
b) *The bus is leaving*

a) *The crowd was thick*
b) *The crowd was sick*

en français: a) *Venez prendre un vin*
b) *Venez prendre un bain*

Pour ces exercices, on peut demander à l'apprenant d'identifier laquelle des deux phrases a été prononcée — a) ou b) — , ou bien simplement de répondre «le même» / «différent» selon que l'enseignant a répété la même phrase ou a prononcé une phrase différente, etc. Lors de ces exercices, il est rentable d'utiliser des ***paires minimales***, à condition que — comme dans les exemples ci-dessus — ce soient des mots opposables dans le même contexte et que ce soient des mots du vocabulaire courant.

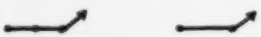
6.11.2 EXERCICES PROSODIQUES

L'enseignement de la prononciation ne se limite pas à la bonne compréhension / production des phonèmes de la L2 mais il faut aussi, rappelons-le, considérer les éléments suprasegmentaux ou prosodiques. (Voir 6.5) Ainsi, on pourra réaliser des exercices, par exemple[9], sur:

1- l'***accent phonologique***:

1. Palabras agudas

El acento principal recibe sobre sí el tono más alto e intensidad de la voz. Así, en las palabras agudas el tono de la voz recae sobre la última sílaba de la palabra:



Educación Vencedor

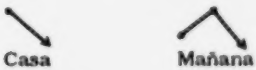
EJERCICIOS

comedor	rogar	caminar
pantalón	radiador	vivir
azar	pintor	magnetofón
cascabel	comer	doctor

[9] Les exemples numéro 1 et 2 sont tirés de Capelle, G. et al., (1994: 11 et 53) alors que le numéro 3 est tiré de Birks, R. et al., (1993: 127).

2. Palabras llanas

El tono e intensidad de la voz más alto recae sobre la penúltima sílaba:



EJERCICIOS

prócer	ambiente	resultado
cárcel	habla	mentira
árbol	carro	mesa
hábil	biblioteca	propaganda
ángel	naranja	mantecado

2- l'*intonation*:

ENTONACION EN FRASES INTERROGATIVAS ESPECIALES

En este capítulo merecen atención especial las frases que acaban la pregunta con palabras como *señor, caballero, señorita* y similares. En estos casos la parte primera de la frase termina en tono descendente; luego se eleva de nuevo (intensidad 2) y acaba en tono ascendente:

Frecuentemente el nivel de comunicación se desenvuelve a un nivel formal. No obstante, también se utiliza en situaciones informales o familiares.

EJERCICIOS PRACTICOS

1. ¿Compra usted algo, caballero?
2. ¿Cómo los prefiere, señora?
3. ¿Me permite ayudarle, señorita?
4. ¿Puedo preguntarle la hora, caballero?
5. ¿Hace el favor de sentarse, señorita?

(Sánchez, A. et J.A. Matilla, 1992)

SENSIBILISATION À LA VARIATION LINGUISTIQUE

6.11.2 LES EXERCICES DE SENSIBILISATION À LA VARIATION LINGUISTIQUE

Nous avons déjà souligné que les communautés linguistiques sont hétérogènes; c'est-à-dire que l'on trouve dans la réalité diverses variétés d'une même langue selon les époques, selon les régions,

selon l'âge ou la profession des interlocuteurs, etc. (voir 2.1). Développer la ***compétence phonique*** du non natif en L2 implique donc aussi le développement d'une ***compétence de réception*** qui permette à l'individu de percevoir et de comprendre les variétés de la langue L2; c'est-à-dire, une compétence de réception plurilectale semblable à celle que possède le natif afin que ces variétés n'entravent pas la ***communication exolingue.*** (Voir 5.9)

De fait, en plus des exercices mentionnés précédemment, l'enseignant peut réaliser des activités de ***sensibilisation à la variation linguistique*** (***géolectale***, ***sociolectale***, etc.; voir 2.1) et ce, dès le début de l'enseignement/apprentissage de la L2. Ce type d'exercices présente la variation linguistique en contexte, par exemple, sous forme de dialogues. Il ne s'agit pas simplement d'identifier deux éléments opposés, comme dans le cas des exercices à «paires minimales», mais aussi de comprendre les facteurs sociolinguistiques (origine du locuteur, type de la situation de communication, etc.) qui interviennent dans le choix des nombreuses variantes présentes. La pédagogie à la base de ces exercices s'inspire à la fois des principes émis pour l'***analyse du discours*** (voir chapitre 12) et des nouvelles propositions pédagogiques sur l'enseignement et l'apprentissage de la ***compétence de réception*** en LM et en L2. (Voir, par exemple, Conseil de l'Europe, 1991) Sans élaborer davantage, ajoutons que ces exercices se déroulent en trois étapes essentielles, soit la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute, alors que les exercices à «paires minimales», par exemple, ne portent que sur l'étape de l'écoute. (Perron, 1992)

Les exercices de sensibilisation à la variation linguistique préparent mieux le non natif à comprendre des situations de communication authentiques. Ils permettent, en plus de sensibiliser celui-ci à la variation linguistique, de développer dans sa compétence de réception des processus d'anticipation, de reconnaissance et d'adaptation plus efficaces que ceux que l'on relève, généralement, chez le non natif qui n'aurait pas été exposé à ce type d'exercices. Finalement, ces exercices ont comme autre avantage celui d'aborder la langue sous un angle plus social et culturel facilitant ainsi le maintient des attitudes positives du non natif envers la L2. (Perron, 1992: 317-335)

6.12 Pour clore ce chapitre, rappelons que la ***compétence phonique*** n'est qu'une des sous-composantes de la compétence linguistique qui est, à son tour, une des trois composantes de la compétence de communication. (Voir 1.11) Conséquemment, pour pouvoir communiquer dans une langue donnée — LM ou L2 —, le locuteur devra aussi acquérir d'autres compétences qui lui permettront de participer à des échanges discursifs. En d'autres termes, il devra développer la capacité de s'informer, d'argumenter, de décrire, de raconter, de négocier du sens, etc. — compétence discursive — en fonction des traits caractéristiques de la communication orale et de la socioculture où il évolue — compétence socioculturelle. (Voir chapitre 12)

LECTURES RECOMMANDÉES

BILLIÈRES, M., (1988) «Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde», *Travaux de didactique du F.L.E.*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, n° 19, pp. 5-29.

BORREL, A., (1991) «Perception et ***crible phonologique***», *Mélanges de phonétique et didactique des langues*, A. Landercy éd., Mons, Presses Universitaires de Mons et Didier-Érudition, pp. 31-42.

CHAMPAGNE-MUZART, C. et J.S. BOURDAGES (1993) *Le point sur... la phonétique en didactique des langues*, Montréal, C.E.C.

Contrastive, (1991) Revue bisannuelle de l'Associatin pour le développement des études contrastives, Paris, Z'éditions, ADEC (Dernière publication, novembre, 1991).

LEBEL, J.G., (1990) *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Québec, Université Laval, Les Éditions de la faculté de lettres.

GARANT VIAU, C., (1994) *La Portée des sons. Phonétique partique. Niveaux intermédiaire et avancé*, Les cahiers de français, n° 12, Québec, Faculté des Lettres, École des langues vivantes, Université Laval.

ANNEXE A

Tableaux du système consonantique

DU FRANÇAIS:

		bi-labiales	labio-dentales	alvéo-dentales	alvéo-laires	palatales	vélaires	uvulaires
OCCLUSIVES	orales sourdes	p		t			k	
	orales sonores	b		d			g	
	nasales sonores	m		n		ɲ		
CONSTRICTIVES	sourdes		f		s	ʃ		ʁ
	sonores		v		z	ʒ		
	latérales sonores				l			
	vibrantes sonores				r			ʁ

(Germain et Leblanc, 1981)

DE L'ANGLAIS:

Manner of articulation \ Place of articulation	bilibial	labio-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar
nasal	m			n			ŋ
stop	p b			t d			k g
fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		
(central) approximant	(w)			r		j	w
lateral (approximant)				l			

(P. Ladefoged)

DE L'ESPAGNOL:

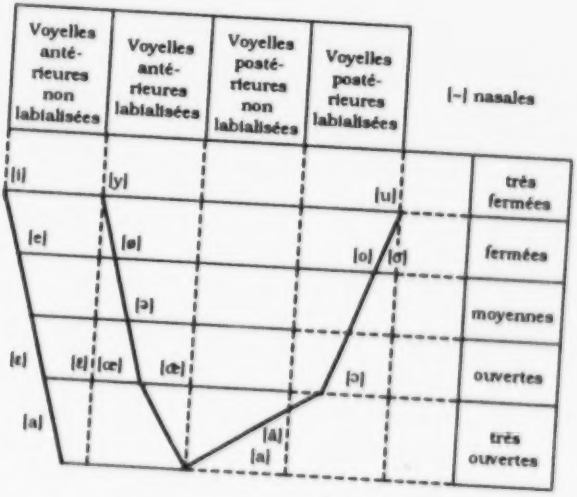
		Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguointerdental		Linguoalveolar		Linguopalatal		Linguovelar	
		sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ		s			j	x	
	Africada											c			
	Nasal		m								n		ɲ		
	Lateral										l		ʎ		
	Vibrante simple										ɾ				
	Vibrante multiple										r				

(A. Quilis)

ANNEXE B

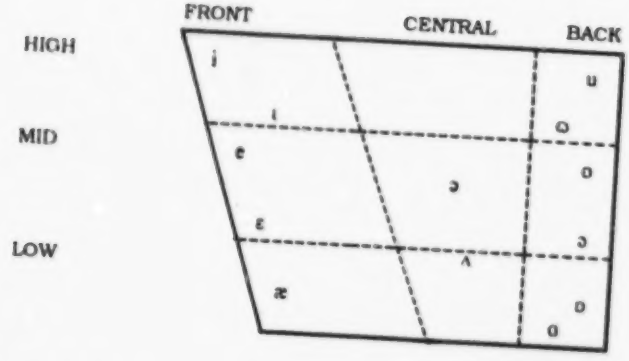
Tableaux du système vocalique

DU FRANÇAIS:



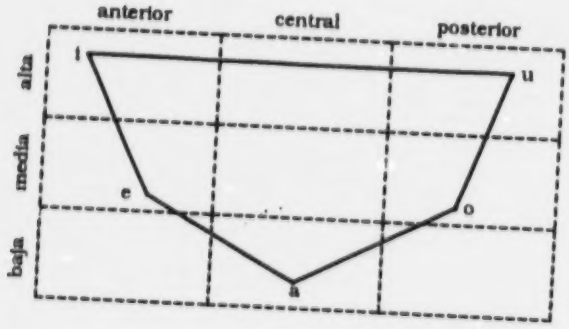
(Arcaini, E., 1972)

DE L'ANGLAIS:



(P. Ladefoged)

DE L'ESPAGNOL:



(Quilis et al., 1974)

TRAVAUX PRATIQUES

1. **Signalez au moyen d'une croix les couples de mots qui constituent des paires minimales**

EN ANGLAIS:

well — *will*
will — *win*
win — *wing*
will — *wing*
well — *win*
man — *men*
pin — *spin*
this — *thin*
hill — *ill*
hill — *help*

EN FRANÇAIS:

boisson — poisson
poison — boisson
poisson — poison
(il) héla — hélas!
rose — rosse
hameau — anneau
haut — eau
temps — tant
né — nez

2. **Discrimination auditive**

Voici des exemples de phrases contenant des paires minimales. Faites passer ce test à un groupe étranger.

FRANÇAIS:

1. Il n'aime pas les ***Russes***
   ruses
2. C'est un homme aux cheveux ***blonds***
   blancs
3. Il a retrouvé la ***foi***
   voie
4. Il a oublié le ***poison***
   poisson
5. Il faut que l'eau ***bouille***
   bouge

6. C'est un ami de ***Lucie***
   Russie
7. Ma femme ***rit*** dans sa chambre
   lit
8. Nous sommes à ***l'heure*** du progrès
   l'ère
9. Il faudra acheter un ***agneau***
   anneau
10. Mettez-vous en ***rang***
    rond
11. Ce sont des ***gens*** merveilleux
    chants
12. Il assemble des ***pages***
    pailles
13. Ah! qu'ils sont ***bons***!
    beaux
14. Venez prendre un ***bain***
    vin
15. Aimez-vous le ***dessert***?
    désert?
16. Il m'a montré la ***roue***
    rue
17. Ils ont pris ***les*** livre(s)
    le
18. Il a perdu la ***vie***
    vue
19. Il a pris ***des*** livres
    deux
20. J'ai été un ***an*** à Paris
    âne

Imaginez vingt autres phrases possibles.

2. **Discrimination auditive** (suite)

Voici des exemples de phrases contenant des paires minimales. Faites passer ce test à un groupe étranger.

ANGLAIS:

1. *The captain will* **think**
   sink
2. *He has a* **debt**
   date
3. *He likes to* **sing**
   sin

BEST COPY AVAILABLE

4. *I* **hate** *those cookies!*
   ate
5. *Do you like* **ships***?*
   chips
6. *You must* **feel** *it!*
   fill
7. *He wants to* **live**
   leave
8. *Where does the* **buzz** *come from?*
   bus
9. *His* **seal** *was surprising*
   zeal
10. **Look**, *here is your mother!*
    Luke
11. *Don't blame my* **art***!*
    heart
12. *He comes from* **Yale**
    jail
13. *Don't get* **sick**
    thick
14. *He* **bit** *me!*
    beat
15. *It's a* **ship**
    sheeep
16. *You must* **wash** *your car!*
    watch
17. *Do you like my* **chin***?*
    gin
18. *He was* **sad** *to be leaving the country*
    said
19. *He* **phoned** *the number he wanted*
    found
20. *Have you seen the* **pegs**
    pigs

Imaginez vingt autres phrases possibles.

3. Travaux de recherche

3.1. *Pour l'enseignement d'une langue seconde*

Faites une étude contrastive des systèmes phonologiques de la LM et de la L2 (ou d'une partie du système: a) les consonnes, b) les voyelles, c) les traits prosodiques).

BEST COPY AVAILABLE

Sur la base de cette étude contrastive, signalez les difficultés prévisibles. Il est utile de considérer les points suivants (s'ils apparaissent):

- oppositions phonologiques nouvelles en L2
- oppositions existant dans les deux langues, mais dont la réalisation phonétique normale est différente dans la langue-cible
- problèmes de distribution différente d'un phonème
- combinaisons de phonèmes en L2 inexistantes en LM
- lorsque c'est le cas: principaux allophones à enseigner.

Proposez ensuite une série d'exercices pour enseigner la prononciation. Il est utile de distinguer:

- exercices de discrimination auditive
- exercices de production
- utilisation de paires minimales (mots, phrases)
- autres exercices: mini-dialogues, répétition, etc.

3.2. Pour l'enseignement de la langue maternelle:

Faites une étude sur l'enseignement de la prononciation en langue maternelle. Les questions suivantes peuvent vous aider dans cette tâche:

- Quelle est la place de la prononciation dans l'enseignement actuel?
- Est-il nécessaire d'enseigner une prononciation?
- Si votre réponse est «non», pourquoi?
- Si votre réponse est «oui», pourquoi? Est-ce que cela implique que l'enfant ne maîtrise pas le système phonologique de sa langue maternelle? Ou bien, le problème se situe au niveau des variétés de langue et de l'enseignement d'une norme?
- Est-ce qu'une approche contrastive serait possible? Si oui, entre quels deux systèmes? quelle serait son utilité?
- Quelle sorte d'exercices peut-on utiliser pour l'enseignement de la prononciation en langue maternelle? L'audition de textes littéraires? La lecture à haute voix? un entraînement auditif?

Chapitre 7
LES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE

Verba volant, scripta manent.

Proverbe latin

7.1 ORALITÉ ET ÉCRITURE

ORALITÉ

7.1.1 Parmi les traits qui caractérisent le langage humain (voir 3.7), tout le monde s'accorde à inclure son ***caractère vocal*** ou ***phonique***. En effet, depuis les temps les plus reculés de la Préhistoire, l'homme a utilisé un matériel phonique comme substance de l'expression de son système de communication. C'est là un «universel linguistique»: toutes les langues humaines utilisent un support phonique. Adaptant des organes qui servaient en principe à la respiration et à la digestion, l'homme en a fait les mécanismes par excellence de l'expression: les «organes de la parole». Mais c'est là un phénomène contingent, l'homme aurait pu se servir systématiquement d'une autre substance pour véhiculer ses idées: une substance tactile, des articulations gestuelles, des mouvements des doigts, etc. (Sapir, 1968)

En fait, si la substance phonique s'est imposée d'une façon presque exclusive — avec cependant l'utilisation concomitante du geste (voir 3.8) — c'est sans doute à cause de sa plus grande efficacité: la communication par les moyens verbaux peut se faire dans presque toutes les circonstances: dans l'obscurité (ce que ne peuvent pas les codes visuels), à distance (ce que ne pourraient pas les codes tactiles), les yeux fermés, se tournant le dos, etc.

La parole présentait cependant un grand désavantage: on ne pouvait la conserver. La communication n'était possible que dans des conditions de contemporanéité. L'homme réduit à l'oralité n'avait pour ainsi dire pas d'histoire. Les connaissances accumulées étaient conservées au moyen du système, précaire, de la tradition orale.

ÉCRITURE

7.1.2 L'invention de l'écriture signifia la solution définitive à cette carence et représenta un pas gigantesque dans le progrès de l'humanité. Libéré des contraintes de la substance phonique, incarné en une substance visuelle, le langage gagne la permanence: les participants à la communication peuvent être très loin non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps. La transmission des connaissances accumulées devient plus facile, la mémoire de l'humanité acquiert des dimensions considérables (voir 3.7.d). À tel point qu'on en est venu à oublier le caractère primordialement phonique du langage humain pour privilégier la langue écrite. Le grammairien traditionnel a commencé ainsi à parler en termes de mots «écrits» qui doivent se prononcer de telle ou telle façon. C'est d'ailleurs l'attitude générale du «grand public», pour lequel ce qui existe c'est le mot écrit, tel qu'on le trouve dans les dictionnaires. Pour la ***linguistique populaire*** (voir 1.4), notre utilisation d'un mot donné devrait s'accorder, pour la prononciation et pour la signification, à ce qui a été codifié visuellement; tout écart de ce modèle «permanent» serait «corruption» et «décadence». Remarquons que c'est aussi la position de ceux qu'on appelle les «puristes».

7.2 LA PRIMAUTÉ DE LA LANGUE PARLÉE

À l'encontre de l'opinion traditionnelle, qui prenait pour essentielle la langue écrite (voir 7.1), la linguistique contemporaine a dû, en quelque sorte, rétablir le ***principe de la primauté de la langue parlée***. Et ce, sur la base de quatre principes fondamentaux:

a) historiquement, l'invention de l'écriture est un phénomène relativement récent dans l'histoire de l'humanité: les premiers systèmes d'écriture connus remontent tout au plus à 10.000 ans avant J.C. (Voir Pottier, 1973) En revanche, la langue parlée est liée aux origines mêmes de l'homme. En effet, on peut affirmer que le langage et le travail en commun sont étroitement liés au processus d'«hominisation» — la création de l'homme par un long processus évolutif.

b) pour ce qui est de chaque individu, la langue parlée précède l'écriture. En effet, les mots résonnent autour de nous dès les premiers moments de notre existence. La langue écrite, en revanche, relève d'un apprentissage ultérieur, qui peut d'ailleurs ne pas se produire, ou se produire d'une façon très limitée.

c) sociologiquement, il faut opposer l'universalité de la langue parlée (tous les êtres humains parlent une langue) aux limitations de l'écriture: il existe des individus et des groupes humains qui ne connaissent pas la langue écrite.

d) du point de vue linguistique tous les systèmes d'écriture sont fondés, d'une façon ou d'une autre, sur des unités de la langue parlée.

COMPÉTENCE GRAPHO-PHONÉMIQUE

7.3 LA COMPÉTENCE GRAPHO-PHONÉMIQUE

L'***écriture*** consiste, en premier lieu, dans la possibilité de transformer en signaux graphiques, les diverses unités du discours oral. Il s'agit d'un transcodage, c'est-à-dire de la transcription dans un autre code — ici, un code graphique — des unités d'un premier code — ici, le code phonique. On dit, ainsi, que tous les systèmes d'écriture sont dérivés de la parole, dans ce sens que le langage humain existe d'abord, dans son ontogenèse et dans sa phylogenèse, comme une réalité orale (voir 7.2).

Dans cette perspective, les ***systèmes d'écriture*** appartiennent à deux types généraux:

IDÉOGRAMME

a) ***idéographiques***, dont les symboles écrits représentent les signes (***mots***, ***morphèmes*** ou ***lexèmes***). L'exemple le plus connu est le chinois. L'unité d'écriture dans ce système est l'***idéogramme***.

Exemple:

chinois: 明(日+月), 信(人+言), 武(戈+止)

français: clarté-soleil, sincérité-homme, militaire-lance
lune parole arrêt

看(手+目) regarder-main
oeil

GRAPHÈME

b) ***alphabétiques***, dont les symboles visuels — appelés lettres ou ***graphèmes*** — représentent des unités de sons, ou ***phonèmes*** (voir 6.8.1). Par exemple: en français le mot */bato/* s'écrit *bateau*.

SYSTÈME SYLLABIQUE

c) Il existe aussi des ***systèmes syllabiques***, qui prennent la syllabe comme unité (par ex.: le javanais), mais ils sont moins répandus. Un cas plus connu d'écriture syllabique en contexte canadien est celui de l'inuit ou inuktitut.

Exemple:

inuit: ᐃᓄᐃᑦ

français: INUIT

GRAPHÉMIQUE

7.4 LE LEXIQUE DE LA GRAPHÉMIQUE

N.B.: Le terme «graphémique» n'est pas aussi courant en français que les équivalents: *graphemics*, en anglais et *grafémica*, en espagnol. Cependant, Derrida propose en 1967 (*De la grammatologie*) la notion de «grammatologie» comme une science générale de l'écriture.

Dans le cas de l'écriture alphabétique, nous l'avons dit, l'unité minimale est le ***graphème***, qui correspond *grosso modo* à la lettre. On dira, par exemple, le graphème «r», ou la lettre «r».

Le ***graphème***, unité abstraite, peut présenter des réalisations différentes selon le contexte où il apparaît, selon les normes calligraphiques régionales, ou même selon les préférences personnelles. Ainsi, le «G» manuscrit n'est pas tracé de la même façon en France et au Québec; la façon d'écrire la lettre «t» est différente pour les Allemands et les Espagnols, etc.

ALLOGRAPHE

On peut donc distinguer des ***allographes*** — variantes d'un graphème — comme on distingue les ***allophones*** d'un phonème.

Ces ***allographes*** peuvent être

— conditionnés par le contexte, comme le cas de la répartition des majuscules et des minuscules selon les règles de chaque langue. Un autre cas bien connu est celui de l'écriture arabe: chaque lettre présente quatre formes selon qu'elle est isolée, ou en début, milieu ou fin de mot:

	lettre à la fin du mot	lettre au milieu du mot	lettre au début du mot	lettre entière
arabe:	ـص	ـصـ	صـ	ص
	ـع	ـعـ	عـ	ع

— en variation libre: le scripteur a le choix entre deux ou plusieurs formes pour un graphème:

«ɔ» peut s'écrire «ɔ» ou «??»
«r» peut s'écrire «r» ou «??»

En allemand le graphème «ß» peut s'écrire aussi «ss».

Dans les systèmes d'écriture alphabétique, les ***graphèmes*** sont des unités de la ***deuxième articulation*** (au sens de Martinet; voir 4.5), qui correspondent au transcodage des phonèmes. Souvent, comme il arrive en français et en anglais, il n'y a pas de correspondance biunivoque entre ***phonèmes*** et ***graphèmes***, ce qui peut être à la source de nombre de «fautes d'orthographes».

ORTHOGRAPHE

7.5 L'ORTHOGRAPHE

Les systèmes alphabétiques peuvent varier considérablement selon le degré de correspondance qui existe entre les ***phonèmes*** et les ***graphèmes***. Dans l'idéal, il devrait exister une correspondance biunivoque entre ces deux symboles: un phonème serait toujours représenté par un même graphème, et un graphème ne représenterait qu'un seul et même phonème. Pour diverses raisons, les langues naturelles s'écartent de cet idéal et présentent en conséquence ce que l'on appelle «les anomalies de l'orthographe». L'anglais est un exemple bien connu de cet écart: comparez pour une même graphie — *ear, oes, ow, one, ood* — les prononciations de *heart, beard* et *heard*; ou *shoes, does, goes*; *how* et *low*; *done* et *lone*, *flood* et *food*. Le français présente une situation inverse: le même phonème /e/ s'écrit différemment dans «*thé*», «*nez*», «*les*», «*aller*», «*quai*». On dit qu'on peut trouver en français quarante façons d'écrire le phonème /o/: «*o, au, eau, eault, ot*» etc. L'espagnol, qui montre une relation beaucoup plus étroite entre l'orthographe et la prononciation, n'est pas non plus dépourvu de ces problèmes: comparez *ojo* et *hoja*; *gitano* et *jirafa* , *tuvo* (de *tener*) et *tubo* (tuyau); *echo* (de *echar*) et *hecho* (de *hacer*).

Les raisons de ce décalage sont surtout d'ordre historique:

a) Premièrement, il faut signaler que les langues romanes ont adopté l'alphabet latin sans l'adapter aux nouvelles réalités phoniques. On peut signaler peu de trouvailles graphémiques pour représenter les nouveaux sons: comme le «*ñ*» de l'espagnol pour le phonème /π/ qu'on transcrit en français par le digraphe «*gn*»[1]. Il en résulte, par exemple, que l'on doit représenter un système vocalique de seize éléments (voir chapitre 6, annexe b), comme celui du français, avec les graphèmes qui ont été inventés pour une langue possédant cinq voyelles. (Et sous l'influence de la graphie, on parle souvent de «cinq voyelles» en français.)

b) Deuxièmement, on doit mentionner la tendance conservatrice de la langue écrite, qui est sans doute une conséquence de sa principale vertu: la permanence. L'invention de l'imprimerie marqua en ce sens un coup d'arrêt à presque toute innovation graphémique et imposa la normalisation de l'orthographe, condition essentielle pour la diffusion massive des messages écrits. Avant l'imprimerie, nous dit Marcel Cohen, l'orthographe était chose personnelle. (Cohen, 1967: 164)

c) Troisièmement, il faut préciser que cette tendance conservatrice s'explique aussi par des raisons idéologiques; comme la tendance à marquer par l'orthographe l'origine historique des mots (étymologie): «*symphonie*» s'écrit en français avec «*y*» et «*ph*» pour bien montrer son origine grecque[2]. Ajoutons aussi l'idée que tout changement linguistique est corruption, et qu'il faut conserver la langue «pure» et «correcte» comme elle était à une époque antérieure, ce dont est garante l'écriture.

---

[1] Historiquement, le français a hésité entre «*ing*» et «*gn*» pour représenter ce **phonème** inexistant en latin. C'est ce qui explique l'orthographe «*oignon*» pour le mot /*ono*/.

[2] Encore faut-il considérer les «fausses étymologies»: «*nénuphar*» ne vient pas du grec. Voir le cas de «*poireau*» dans Goosse, 1987.

Le résultat en est que face à la constante évolution de la langue parlée se dresse la tendance à la conservation de la langue écrite, ce qui explique (mais ne justifie pas) la résistance du corps social à toute réforme de l'orthographe. (Voir Séguin, 1991; voir annexe b)

Notons finalement que les ***traits suprasegmentaux*** (voir 6.9) ne sont pas représentés, ou le sont rarement, dans nos systèmes alphabétiques. Dans certaines langues comme l'espagnol, l'***accent*** est signalé graphiquement selon des règles très précises:

cantó, terminé, salí, etc. (accent représenté à l'écrit)

mais

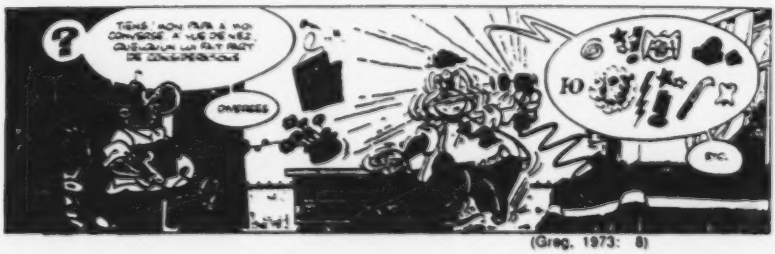
canto, termine, salgo, etc. (accent non représenté)

L'***intonation*** est sommairement représentée par le point d'interrogation et le point d'exclamation. Par exemple:

en français: *Ton père vient demain?*
Ton père vient demain!

en espagnol: *¿Tu padre viene mañana?*
¡Tu padre viene mañana!

Ce qui amène les auteurs de bandes dessinées et de pièces de théâtre — types d'écrit qui se veulent très près d'une variété de langue orale donnée — à recourir à de nombreux éléments graphiques (caractères gras, majuscules, notes de musique, didascalie, etc.) pour représenter des traits suprasegmentaux. Par exemple, dans cet extrait de bande dessinée:



(Greg, 1973: 8)

et celui-ci d'une pièce de théâtre (les didascalies sont, normalement, entre parenthèses et en italique mais nous les avons soulignées dans notre exemple):

> *LA DANSEUSE* ***(emphatique)*** *Le retour?...*
>
> *L'INTRUSE* ***(imitant une voix de médecin)*** *Une enquête?! Madame, voyons! ...*
> ***(Accentuant le «a» dans un croassement)****: raaaables... De tels cas sont rares, certes, mais ils existent...*
>
> (Niedzwiecki, 1993: 29, 43)

COMPÉTENCES D'ÉCRITURE

7.6 LA COMPÉTENCE GRAPHO-PHONIQUE DU NATIF

Tout locuteur natif a développé, dès sa première enfance, une ***compétence phonique*** complète et parfaite de sa langue maternelle. (Voir 6.7) Il n'en va pas de même pour la capacité d'écriture dans cette langue; cette dernière ne se développe qu'à travers un long processus de scolarisation. (Voir Joffré et David, 1993) C'est ce qui explique les grandes différences que l'on peut constater entre la ***compétence phonique*** et la ***compétence graphémique***: à l'oral, tous les locuteurs natifs montrent une compétence relativement similaire — pour un sociolecte et un géolecte donné —; à l'écrit, la disparité des compétences est remarquable, allant depuis l'analphabétisme total jusqu'à l'utilisation du langage écrit à des fins artistiques. Pour un même individu, les différences entre sa compétence orale et se compétence écrite peuvent être considérables puisqu'il s'agit de deux systèmes différents. (Rubin, 1980) En fait, cette divergence peut être de deux sortes et pour l'expliquer, nous pouvons établir dans les ***compétences d'écriture*** deux compétences différentes:

a) celle qui relève de la correspondance «phono-graphémique», c'est-à-dire la capacité de traduire les unités

du langage oral en unités de langage écrit, et qui est évidemment reliée à la maîtrise du système d'écriture (voir 7.4) — alphabétisation —: c'est la ***compétence grapho-phonémique***.

b) celle qui relève de la capacité de gérer des activités communicatives qui s'effectuent par écrit, c'est-à-dire les situations d'écriture et/ou de lecture au niveau textuel — textualisation —: c'est la ***compétence textuelle écrite***. (Voir 7.10 et chapitre 11)

FAUTES DU NATIF

7.7 LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE DU NATIF

À la différence de l'oral, dans le cas de l'utilisation du code écrit, les natifs peuvent faire des fautes relativement nombreuses, causées par le manque de correspondance ***phonème/graphème***. Ainsi, par exemple, l'espagnol ne connaissant pas d'opposition phonologique entre /b/ et /v/ (le natif «n'entend» aucune différence), il n'est pas étonnant que les Hispanophones fassent nombre de fautes d'orthographe, reliées à la confusion «*b*» et «*v*»: *tuvo* ou *tubo*; *vaca* ou *baca*; *cava* ou *caba*; etc. Même chose pour la distinction graphique «*g*» et «*j*» devant les voyelles «*e*» et «*i*»: *gitano* ou *jitano* ainsi que pour l'apparition à l'écrit d'un graphème «*h*» purement étymologique: *hierro, hielo, hijo, hoja*, etc.

En français, on a l'habitude de distinguer:

- ***l'orthographe lexicale***: (la «bonne graphie») d'un mot et se situe au niveau du mot ou graphème; par exemple, on écrit «*occurrence*» — avec deux «*r*» — et non «**occurence*»; on doit écrire «*quatre-vingts dollars*» — avec un «*s*» — et non «**quatre-vingt dollars*», etc.
- ***l'orthographe grammaticale***: qui est gouvernée par des phénomènes d'accord comme la règle sur l'accord du participe passé

Les jeunes filles que nous avons ***vues*** *jouer.*

opposée à

Les jeunes filles que nous avons ***vu*** *expulser.*

À ces fautes d'orthographe, il faut aussi ajouter les fautes textuelles qui concernent la capacité de construire un texte écrit. Ces fautes sont liées à la cohérence et à la cohésion du texte (voir chapitre 11). Les fautes textuelles sont d'autant plus importantes qu'elles entravent la compréhension du texte, ce qui n'est pas toujours le cas pour les fautes d'orthographe, lexicales ou grammaticales.

INTERFÉRENCE GRAPHÉMIQUE

7.8 LES FAUTES D'ÉCRITURE DU NON NATIF

Le décalage entre la langue orale et la langue écrite est à l'origine de bien des difficultés pour le non natif. En effet, un étranger est souvent confondu devant la multiplicité de prononciations possibles qui se cachent derrière une graphie anglaise, par exemple, comparez: *through, tough, thorough, thought, though, thou.* C'est un cas typique d'***interférence*** causée par les irrégularités internes de L2 ou ***interférence intralinguale***, qui s'ajoute aux difficultés de l'***interférence interlinguale*** (voir 5.4). Cette dernière — interférence externe — vient du fait que l'étudiant est habitué à donner dans sa langue maternelle une valeur phonique déterminée à un graphème donné et qu'il doit en L2 lui attribuer un son différent ou des sons différents. Ainsi, l'étudiant hispanophone pour qui le graphème ‹o› ne peut représenter que le phonème /o/, aura des problèmes devant des mots anglais comme *bosom, cop, flood, food*, etc. L'association phonème /o/ — graphème ‹o› est pour lui tellement forte qu'elle devient un obstacle pour le nouvel apprentissage. Observez la prononciation de *mother, brother*, avec /o/ de la part des États-uniens d'ascendance hispanique. Il en est de même chaque fois qu'en passant de LM à L2 les mêmes graphèmes ou suites de

graphèmes représentent une prononciation différente: comme le graphème «*u*» qui représente le phonème /*y*/ en français et le phonème /u/ en espagnol.

Cette ***interférence graphémique*** d'une langue à l'autre peut même avoir des répercussions au niveau phonique: si le mot graphique est présenté avant sa réalité orale il peut se produire chez le non natif ce que l'on appelle en anglais des *spelling pronunciations* (des prononciations selon l'écriture). Un non natif qui, en français prononce les consonnes finales de «*enseignant*», «*lourd*» etc. risque de donner l'impression de parler de réalités féminines: *[ãsɛɲãt], [lurd]*. Le non natif peut également être confondu devant la finale «*—ent*» qui se prononce (celle des adverbes: *également, lourdement*) et celle qui ne se prononce pas (celle des verbes: *ils parlent, ils chantent*).

PRIORITÉ DE L'ORAL

Pour cette raison, qui s'ajoute au principe scientifique de la primauté de la langue orale (voir 7.2), les didacticiens de l'époque structuraliste (méthode audio-orale, méthode audiovisuelle; voir Germain, 1993) ont imposé le principe de la «priorité à l'oralité»: il fallait commencer tout enseignement d'une langue seconde par une étape exclusivement orale, même quand l'objectif était de développer une compétence de la lecture en L2 (Lado, 1964:); l'écrit était alors introduit beaucoup plus tardivement.

Le principe de la priorité exclusive à l'oral est actuellement battu en brèche:

a) en L2, depuis l'introduction des approches fonctionnelles (Vigner, 1980) ce sont les besoins langagiers des apprenants qui déterminent et les objectifs et les moyens dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Par

exemple, si l'objectif est le développement d'une compétence de lecture en L2, le matériel pédagogique peut être constitué de textes écrits dès le départ.

On constate ainsi, chez les auteurs de manuels pédagogiques en L2, un plus grand souci pour introduire simultanément des exercices sur l'oral (compréhension et expression) et sur l'écrit (lecture et écriture). Par exemple, pour le français:

C. *Activité de consolidation:*
relations phonèmes-orthographe

1. *Récapitulez en codant les /o/ et les /o/ prononcés par les instituteurs (écrivez le mot qui convient dans chaque colonne et soulignez ou — colorez de couleurs différentes — la ou les lettres correspondant à chacune des voyelles observées):*

	/o/	/o/
3. la poterie		
8. à côté		
14. à cause des études		
15. un film nouveau		
17. j'adore voyager		
21. quelques promenades		
27. faire du vélo		
30. la position d'étranger		

(Birks, R. et al., 1993: 138)

b) en LM, le principe de la «priorité à l'oral» ne s'applique guère: quand l'enfant aborde l'école, il a déjà intériorisé le système phonique de sa langue (dans la variété sociolectale et géolectale avec laquelle il a été en contact). L'école a donc pour tâche essentielle de lui faire acquérir les compétences de communication écrite (graphie, écriture, lecture, textualisation).

CODE ÉCRIT

7.9 AUTONOMIE RELATIVE DU CODE ÉCRIT

Le passage de l'oral à l'écrit implique souvent une première étape, pendant laquelle la langue écrite n'est qu'une autre façon de représenter l'oral. Cette étape donnerait les fondements nécessaires pour aborder la langue écrite véritable qui, dans les sociétés de longue tradition d'écriture, tend à se dissocier de la langue orale à tel point qu'elle peut être considérée comme un code autonome. (Voir le cas de l'arabe)

Dans ces cas, on peut dire qu'il s'agit de deux systèmes différents possédant en grande partie un lexique propre et une grammaire particulière. En français, par exemple, le paradigme verbal de la langue écrite contient plus de formes que celui de la langue parlée. En général, le système des marques morphologiques du français parlé est bien plus économique que celui du français écrit, comme l'a clairement montré Jean Dubois dans sa *Grammaire structurale du français*. (Dubois, 1965: 15-51)

Comparez: *Le livre était ouvert.*
Les livres étaient ouverts.

Ces deux phrases sont distinguées par *une* marque en langue orale, par *quatre* marques en langue écrite.

Il y a donc lieu de parler d'une ***grammaire de l'oral*** et d'une ***grammaire de l'écrit***. En général, la plupart des grammaires existantes, rappelons-le, sont des grammaires de l'écrit (voir chapitre 10). Une tentative de description, par exemple, des marques morphologiques de la distinction «masculin / féminin» en français donnera des résultats complètement différents selon que l'on examine la langue orale ou la langue écrite. L'opposition «*vert / verte*» sera réduite par la «grammaire de l'écrit» comme l'ajout d'un «*e*» au masculin, et par le linguiste (de l'oral) — ou une «grammaire de l'oral» — comme la prononciation d'une consonne finale /*t*/ pour marquer le féminin.

Certaines constructions syntaxiques, comme l'interrogation marquée par le morphème «*tu*» en français du Québec (et «*ti*» ou «*ty*» en français de France): *Il vient—tu à soir? Qui c'est-ty qu'a fait ça?* appartiennent essentiellement à la langue orale. Leur irruption dans l'écriture sera considérée comme une «marque d'oralité», ou d'une façon plus péjorative, comme «un manque d'éducation»[3]. Quant à l'écrit «oralisé», il sera acceptable dans certaines situations de communication, par exemple, lors de la présentation du téléjournal ou d'une conférence, alors que dans d'autres situations, il pourra être perçu comme une façon «pédante» de s'exprimer de la part du locuteur natif ou comme un manque de maîtrise du code oral chez le locuteur non natif.

ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE D'ÉCRITURE

7.10 ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE D'ÉCRITURE

Rappelons que le ***code graphique*** tend à se constituer comme un code autonome par rapport à la langue orale (voir 7.6), et de plus il tend à s'imposer comme la seule «langue correcte». Dans l'esprit des usagers en général, en effet, une forte association tend à s'établir entre «langue écrite» et «langue soignée». Et par voie de conséquence, on tend à reléguer la langue orale dans le domaine de l'incorrection et de l'a-grammaticalité: la langue orale serait «débridée», «inorganisée» et «sans aucune structure». Cependant, les recherches des linguistes (par ex. Labov, 1976, pour les variétés non standard de l'anglais américain; Roulet et al., 1985 et Cosnier, 1987, pour l'étude de conversations, etc.) montrent bien que, autant au niveau des formes linguistiques qu'au niveau des échanges discursifs, la langue orale présente une structuration très rigoureuse, quoique différente de celle que les «grammairiens» ont l'habitude de décrire.

[3] À la limite, on pourra trouver «acceptable» *Tu m'aimes-tu?* (titre d'un album de chansons de Richard Desjardins, 1991), dans la mesure où cela reste limité aux domaines de la chanson, de la bande dessinée ou du théâtre; domaines où le scripteur cherche, pour des raisons artistiques, à se rapprocher le plus possible du code oral.

Cela étant dit, reste que sur le plan didactique, notamment en LM, l'école est forcée de mettre l'accent sur les communications écrites au niveau formel, et qu'elle doit donc multiplier les exercices portant sur l'orthographe et sur la production / réception des discours publics formels (rédaction / lecture). (Voir chapitre 11)

NOTE: On peut étudier, dans ce sens, la notion de *litteracy* développée dans les milieux anglophones, pour désigner cette capacité de communiquer par écrit.

7.10.1 ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE D'ÉCRITURE EN L2

En L2, la situation semble différente: le non natif ne maîtrise ni le code oral ni le code graphique. L'école aura donc comme tâche de lui enseigner ces deux codes et ne pourra mettre l'accent sur l'un d'eux que temporairement.

Développer une compétence d'écriture implique non seulement des connaissances orthographiques et grammaticales mais aussi la capacité de participer à des échanges discursifs qui prennent, dans ce cas-ci (voir 6.12), le mode écrit comme support. C'est, en d'autres mots, développer la capacité de construire et de comprendre des textes écrits — textualisation — avec les traits caractéristiques qui leur sont donnés par la spécificité de la communication écrite et de la socioculture dans laquelle ils s'inscrivent. (Voir chapitre 11)

TEXTUALISATION

7.11 LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ÉCRITE

Développer une ***compétence de communication à l'écrit*** implique aussi la capacité de participer à des échanges discursifs qui prennent le mode écrit comme support. C'est, en d'autres termes, développer la capacité de construire et de comprendre des textes écrits — textualisation —, avec les traits caractéristiques qui leur sont donnés par la spécificité de la communication écrite.

En effet, le ***message oral*** et le ***message écrit*** correspondent pour ainsi dire à des stratégies différentes: on a souvent remarqué que le message oral exige la présence simultanée des deux interlocuteurs, ce qui implique une situation de communication identique, un certain comportement gestuel, etc. Le message écrit se produit *in absentia*: la situation doit être évoquée au moyen du contexte verbal, les gestes doivent être décrits, etc. (Genouvrier et Peytard, 1970: 17) Le message oral, éphémère, doit multiplier les informations, d'où une plus grande redondance «informationnelle». Le message écrit, par contre, permettant au lecteur de procéder à sa propre vitesse, de revenir en arrière et de corriger s'il le veut, présente en général une plus grande densité du contenu informatif.

«Un message oral place émetteur et récepteur dans un contexte situationnel identique, et souvent utilise par allusions ou implicitement des éléments du référent qui complètent l'information du message. Inversement, le message écrit doit, s'il veut faire jouer un rôle au contexte situationnel, le décrire: il y aura beaucoup plus de descriptions dans un roman (type de message écrit) que dans une pièce de théâtre jouée et parlée dans un décor qui tient lieu de contexte.» (Genouvrier et Peytard, 1970: 17)

Observons que ces auteurs font allusion au message oral en «face à face». En fait, des situations d'oral peuvent présenter de nombreuses variantes. (Peytard, 1968) Ainsi, dans une conversation au téléphone — situation d'oral —, les deux interlocuteurs ne partagent pas le même contexte situationnel, l'utilisation de gestes codés (voir 3.8.1) est inutile, etc.

De fait, plusieurs auteurs ont essayé de caractériser les diverses situations de communication. Charaudeau et Houdebine (1973) retiennent entre autres les traits suivants:

a) présence / absence du destinataire
b) destinataire unique / pluriel
c) situation commune

d) échange possible
e) canal oral / graphique

(Voir aussi Charaudeau, 1992; Moirand, 1979; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1992).

Nous proposons le tableau suivant qui permet de «croiser» en ordonnée les principales situations de communication avec, en abscisse, les trait qui peuvent les distinguer. Certains de ces traits sont redondants: la présence d'un trait donné va entraîner la présence d'autres traits, etc. Les traits que nous proposons de retenir (entre autres possibles) afin de ***caractériser les diverses situations de communication*** sont:

1. présence du destinataire:	a) même lieu b) même temps
2. situation physique partagée:	[découle de 1a]
3. intervention possible du destinataire	
4. texte construit:	a) en monolocutivité (à un seul) – monologue b) en plurilocutivité (à plus de un) – dialogue
5. utilisation possible des gestes codées	[découle de 1a]
6. proxémie	[découle de 1a]
7. possibilité de correction:	a) par ajout b) par rature

Tous ces paramètres ont une incidence sur la forme que prendra le texte (en tant que configuration verbale): certains types de «textes oraux» seront radicalement différents des «textes écrits», d'autres partageront certaines caractéristiques de ces derniers.

	Paramètres:						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
situations de communication:							
1. conversation en face à face							
2. conversation à distance (ex.: au téléphone)							
3. texte pour écoute différée (ex.: enregistrer un message sur une cassette)							
4. parler tout seul							
5. conférence devant une assemblée							
6. écrire un article							
7. autres?							

L'examen de ce tableau nous permet de caractériser les diverses situations de communication (et la nature du texte correspondant) de la façon suivante:

1. *Conversation en face à face*

   Le destinataire est présent, en même temps et au même lieu. Il peut intervenir à tout moment (tours de parole), ce qui donne un texte construit en coopération. (Grice, 1979) Énonciateur et destinataire partagent la même situation physique, ce qui permet l'usage de la gestualité codée (voir 3.8.1) et des déictiques, indices de temps et lieu (ici, maintenant...). Les données proxémiques sont pertinentes (voir 3.8.2) Il n'y a pas de «rature» possible; on ne peut corriger que par addition de discours. («Quand un mot est lâché, il est impossible de l'effacer.»)

Ces traits caractérisent ce qu'on appelle la ***compétence conversationnelle*** [orale, dialogale], apprise dès la plus tendre enfance (Kerbrat-Orecchioni, 1986): c'est une communication bidirectionnelle, interactive, simultanée — avec même des phénomènes d'anticipation — caractérisée par la gestion des «tours de parole» et la présence massive d'éléments phatiques. (Voir 3.3) (Bublitz, 1988)

2. *Conversation à distance*
(Par ex.: au téléphone)

Le destinataire est présent en même temps, mais pas au même lieu. Il peut intervenir en tout temps («tours de parole»): le texte se construit donc à deux. La situation physique n'est pas partagée: il n'y a pas nécessité de gestualité codée, ni de proxémie. La deixis spatiale (ici, là) est plus limitée. [Si l'émetteur dit: «*On a apporté un colis du magasin.*», le récepteur ne peut répondre «*laisse-le là*» en pensant à «*sur la table*».] La correction est possible seulement par ajout de discours.

3. *Texte pour écoute différée*
(Par ex.: enregistrer un message sur une cassette)

Le destinataire est absent (lieu et temps), il ne peut intervenir. Le texte est construit par le seul émetteur (monologue). Ni gestualité, ni proxémie. La deixis spatiale est limitée. La «rature» est possible: l'émetteur peut corriger son texte à tout moment. (Voir cependant le cas d'enregistrement d'un message sur un répondeur automatique)

4. *Parler tout seul*
(«monologue»)

En principe, il s'agit d'une situation socialement interdite: si un ami vous surprend à parler tout seul dans la rue — et même en faisant des gestes — il risque de prévenir votre médecin.

Les situations possibles seraient:

— la prière: le destinataire est absent, mais il existe dans l'esprit du locuteur, qui s'adresse à lui, l'interpelle, le prend à témoin, etc.[4]: «*Notre père, qui êtes aux cieux...*». Le texte est généralement pré-construit, mais il existe des situations de «prière libre», dans laquelle l'énonciateur est responsable de la construction de son texte.

— le chant: l'individu peut chanter en étant tout seul.

5. *Prononcer une conférence*
(Oral, monologal, en présence du destinataire)

Le destinataire est présent (même temps, même lieu) mais n'intervient pas et ne contribue donc pas à la construction du texte. La situation est partagée, la gestualité codée et la proxémie sont pertinentes alors que la correction est possible seulement par ajout de discours. (Le conférencier peut se reprendre, mais le mot indésirable aura été lâché.)

6. *Écrire un article*
(écrit, monologal)

Le destinataire est absent (temps et lieu), le texte est construit en monolocution. Gestualité impossible. Deixis limitée. Grande possibilité de correction par rature. La communication est monologale et unidirectionnelle, mais on peut trouver des marques de dialogique (le locuteur peut faire «intervenir» le destinataire dans son texte, l'interpeller, etc. Par exemple: «*Et maintenant, Nathanël, jette mon livre...*»; «*...comparez la prononciation de heart, beard et heard;...*»).

[4] Ce qui permet de distinguer «*dialogal*» et «*dialogique*». (Voir Bakhtine, 1927; Tudorov, 1984)

7. *Écrit dialogal?*

Est-il possible d'avoir une situation de «dialogue écrit?» (à part évidemment le cas banal de la correspondance, qui est un «dialogue différé»). Émetteur et destinataire partageraient une partie de la situation (même temps ou même lieu) et construiraient à deux leur texte? C'est peut-être le cas des échanges par «modem», par courrier électronique. Peut-être aussi le cas du «questionnaire écrit à remplir» (mais les interventions du «questionneur» sont pré-construites).

8. *D'autres cas possibles?*

Il existe sans doute d'autres situations de communication qui n'ont pas été mises sur le tableau ci-dessus, comme celles de la communication radiophonique et télévisuelle (émission de radio, ligne ouverte, télévision interactive, le télé-journal — semi-écrit / semi-oralisé — etc.). Ou à l'écrit, le fait de tenir un journal intime. Ou à l'oral, le fait de parler aux animaux ou aux plantes (sans doute à rattacher à «parler tout seul»).

Reste donc que les situations de communication sont bien plus complexes que ne le ferait penser un simple partage oral/écrit (voir Charaudeau, 1992: 638-641) et que les compétences à développer chez l'apprenant étranger sont très diversifiées.

LECTURE

7.12 ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE DE LECTURE

Il faut encore considérer les ***compétences de réception*** selon les diverses situations de communication. Dans le cas de la communication écrite, il s'agira de ce qu'on appelle une ***compétence de lecture***. Encore ici, la différence notable entre les deux codes — oral et écrit — doit présider à toute réflexion sur le problème de la

lecture, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Signalons d'abord que le processus de la lecture comprend deux activités différentes qui ne se présentent pas nécessairement ensemble:

a) un texte graphique qui déclenche une production phonique: le sujet se livre à un exercice d'élocution à partir d'un signal visuel. Le sens du texte est censé acquis au fur et à mesure que le sujet articule. (Lecture «à haute voix» ou «oralisation du texte écrit»)

b) un texte graphique qui renvoie à un contenu sémantique: le sujet se livre à un exercice de compréhension du sens véhiculé par les signaux visuels. Les organes articulatoires sont supposés ne pas intervenir. (Lecture «silencieuse»)

Dans les deux cas, la problématique de la lecture suppose que l'on considère la structuration différente des messages dans les deux codes et que l'on tienne compte des distinctions socio et géolectales. Bien souvent, à l'école, le texte présenté pour la lecture correspond au niveau formel, au registre littéraire, à l'étape classique, que l'enfant ignore et qui, de ce fait, ne figurent pas encore dans sa compétence en langue parlée.

7.11.1 ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE DE LECTURE EN LANGUE SECONDE

La ***lecture,*** comme bien d'autres aspects de l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, a suivi les divers grands courants de la didactique des langues. (Voir Cornaire, 1991) Ainsi, lire à d'abord consister à établir des correspondances entre LM et L2 par le biais de la traduction de textes littéraires (l'approche dite traditionnelle). Ensuite, la lecture se fait à voix haute et une attention particulière est accordée à la bonne prononciation de textes rédigés par les auteurs des méthodes. Cette activité de lecture se déroule après que le non natif développe sa compétence phonique en L2 (l'approche structuro-behavioriste). Puis, la lecture devient la recherche du sens; c'est-à-dire pouvoir répondre, par écrit, à un certain

nombre de questions de compréhension sur le texte (l'approche cognitive). Finalement, l'***approche communicative*** va naître des travaux de Hymes (1971), qui mettront l'accent sur les aspects sociaux du langage ainsi que sur les besoins des apprenants. La langue est maintenant un instrument de communication et, surtout, d'interaction sociale. On introduit la ***lecture*** au début de l'enseignement / apprentissage d'une L2 et les textes dits «fonctionnels» ou «transactionnels» (affiches, tracts, annonces, articles de journaux et de revues, etc.) y seront privilégiés, sous la poussée d'un mouvement vers l'authenticité.

En plus de cette réhabilitation de la lecture (et de l'écrit) dans l'enseignement /apprentissage d'une L2, il faut souligner l'importance de l'***acte de lire*** comme processus de communication interactive, entre le lecteur et le scripteur; processus qui s'établit en fonction des objectifs de lecture de l'apprenant. De plus, on constate que le développement d'une ***compétence de lecture*** fait intervenir d'autres compétences: linguistiques, référentielles, situationnelles, textuelles, etc.

Dès lors — et à la suite de nombreuses recherches réalisées sur la lecture en LM (voir Giasson et Thériault, 1983) — la didactique des langues insiste sur deux éléments essentiels de l'***acte de lire***: le lecteur et le texte (ou le scripteur présent dans son texte). Du côté du lecteur, il sera désormais question d'un «vrai» enseignement de la lecture: on prend en considération ses connaissances sociolinguistiques antérieures ainsi que ses habilités, ses stratégies[5] et ses objectifs de lecture en LM. Le professeur de L2 enseigne alors au non natif à apprendre à lire en L2; c'est-à-dire qu'il lui montre «comment faire» pour employer et développer efficacement ces facteurs lors d'une activité de lecture en L2. (Voir: Tremblay et coll., 1984; Barnett, 1988; Cornaire et coll., 1990; Tardif et Arsenault, 1986; Duplantie et coll., 1990; Boyer, 1993)

[5] Williams, (1989) définit, d'une part, une *habilité* comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, et d'autre part, une *stratégie* comme une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif. (Voir aussi Bertin, 1988)

Quant au texte, on l'analyse en fonction des objectifs de son scripteur (à qui est-il destiné? de quel type de texte s'agit-il? etc.), ainsi que des relations que celui-ci entretient avec son lecteur (par exemple, les connaissances qu'ils avaient déjà en commun, les effets du texte sur ses connaissances, etc.). Commencent alors à apparaître différentes façons ou techniques d'aborder le texte. Mentionnons, à titre d'exemples, la technique d'«approche globale» (Moirand, 1979) et, plus récemment, celle qui se fonde sur les techniques de l'analyse du discours, de la linguistique textuelle (Alvarez, 1982, 1991), et de la réthorique contrastive. (Voir Leki, 1991; Purves, 1988)

Ce regard nouveau, d'abord sur les textes de type «fonctionnel», se pose aussi sur le texte littéraire. Il s'agit d'un traitement renouvelé du texte littéraire inspiré des recherches récentes en énonciation, narrativité argumentation, etc. Pour le professeur de L2, cela se traduit par un enseignement des structures des textes et des schémas de contenu. Ces derniers semblent être une grande source de difficultés pour le lecteur non natif. (Voir Cornaire et al., 1990; et chapitres 10 et 11)

7.11.2 LECTURE ET INFORMATIQUE

Finalement, mentionnons la présence sur le marché de systèmes micro-informatiques d'assistance à la lecture de textes spécialisés, par exemple pour le français, «Lecticiel» qui contient trois corpus — droit, économie et gestion, médecine — de plus d'une centaine de textes chacun. Ce logiciel permet, entre autres, le repérage d'indices textuels divers (lexique, environnement, mode d'organisation textuelle, ponctuation...). (Voir Margerie et al., 1992; voir aussi Texta, logiciel produit par Didascalia, 1993)

LECTURES RECOMMANDÉES

ALVAREZ, G., (1991) «Le refus de la mendicité», (Linguistique textuelle et enseignement des langues), ***Taller de Letras***, Santiago (Chili), Universidad Católica de Chile, pp.43-51.

BERTRAND, D. et F. PLOQUIN, (1988) «Littérature et enseignement. La perspective du lecteur», *Le Français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial, février-mars.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et C. JEANJEAN, (1986) *Le Français parlé*, (transcription et éditions), Paris, Didier.

BOYER, C., (1993) *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.

CHISS, J.L. et J. DAVID, (1992) «La règle orthographique: représentation, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage», *Langue Française*, n° 95, Paris, Larousse, pp. 6-26.

CHISS, J.L. et J. DAVID, (1991) «Penser l'écrit pour la didactique», *Le Français aujourd'hui*, n° 93, pp. 7-20.

CORNAIRE, C., (1991) *Le Point sur... la lecture en didactique des langues*, Québec, Centre éducatif et culturel inc.

DUFAYS, J.L., (1993) «L'apprentissage de la diversité ; pour un autre regard sur la langue et sur l'orthographe», *Enjeux*, n° 29, juin, pp. 97-118.

GAONACH, D., (1993) «Les composantes cognitives de la lecture», *Le Français dans le monde*, n° 255, pp. 87-92.

JOFFRÉ, J.P. et J. DAVID, (1993), *La Genèse de l'écriture: systèmes et acquisition*, Paris, Didier Érudition.

KAHN, G. (dir.), (1989) «Des pratiques de l'écrit», *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, février-mars.

SÉGUIN, H., (1991) «Le professeur de français face à la réforme de l'orthographe», *AQEFLS*, vol. 13, n° 1, pp. 5-19.

ANNEXE A

Un exemple d'écriture syllabique:

Les 45 caractères
de l'alphabet syllabique
de l'Inuktitut

ᐊᓕᓯᒪᔨᐊᑦ ᑕᕐᔪᐊ ᐃᓄᐃᑦ ᑭᓱᓕᕆᓂᖅ
ᑐᑭᓯᑎᑦᓯᒪᓕᐊᓐᑐᑦ ᑕᐃᑦᓯᒪᓂᓕᑕᖅᑐᓄᑦ
ᒪᓕᓂᓕᑕᖅᑐᓄᑦ ᖃᐅᔨᓴᐃᓄᑎᑦ
ᓴᐃᐱᓇᐊᒥᑦ ᑲᓇᖅᑕᑦ ᓄᓇᖅᑕᑦ ᐃᓄᐃᑦ
ᐱᐅᔪᓐᑦ ᐃᓕᖓᔪᖅᑐᓄᑦ ᑲᒪᒋᔭᖅᑕᑦ.

La Revue se consacre à l'étude des sociétés inuit traditionnelles et contemporaines, de la Sibérie au Groenland, du point de vue des sciences humaines.

ANNEXE B

Les propositions de réforme

Le Monde, 7 février, 1989

Un appel de linguistes sur l'orthographe

«Moderniser l'écriture du français»

Dix linguistes éminents, professeurs d'université et au Collège de France et chercheurs au CNRS, publient un appel en faveur d'une «modernisation de l'écriture du français». Ils souhaitent que ces propositions, volontairement modérées, contribuent à relancer le débat nécessaire sur l'adaptation de l'orthographe française au contexte culturel et politique actuel. Voici leur texte:

Les Français n'ont pas à rougir de leur orthographe, qui est dans l'ensemble régulière et plus cohérente qu'on ne le croit; mais ils risquent de souffrir d'avoir cessé de la moderniser. Il s'agit, en effet, de notre écriture nationale.

On sait l'importance du mode de transcription écrite d'une langue, pour la culture que cette langue exprime, mais aussi dans le développement de cette langue elle-même. Une écriture ne se fait pas au hasard; elle entretient avec la langue qu'elle transcrit des rapports qui ne cessent d'évoluer. Il convient de rappeler que l'on peut, avec les précautions du savoir et de l'expérience, adapter cette écriture, sans pour autant nuire à la langue. Une langue est vivante, sa graphie également. Les exemples de tels aménagements sont si nombreux qu'ils constituent quasiment la règle. Presque tous les pays européens, et la France parmi eux, ont, à plusieurs reprises, modifié leur façon d'écrire. Les langues, dans leurs spécificités et leur génie propre, n'en ont pas été affectées; elles en ont même amplement profité, tant sont étroits les liens qu'elles ont avec leur transcription.

Ce fut le cas pour l'Allemagne (1900-1930), la Russie (1917), les Pays-Bas (1936-1970), le Portugal et le Brésil (encore tout récemment), l'Espagne et les pays d'Amérique du Sud, les pays de l'Est, etc. La Grèce vient de supprimer certains signes hérités du grec ancien, qu'elle utilisait depuis plus de deux mille ans. Rares sont les pays qui, d'une façon ou d'une autre, ne se préoccupent pas d'adapter leur graphie. En Français, du Moyen Âge à Rabelais, de Rabelais à Ronsard, des classiques à Voltaire, de Voltaire à Littré, d'édition en édition du dictionnaire de l'Académie, des milliers de mots français ont changé de forme. L'on a écrit *conestre*, *connoistre* ou *congnoistre* puis *connaître*, *eschole* puis *école*, *adjouster* puis *ajouter*, sans que la langue en pâtit.

Et l'on peut penser qu'une des qualités de l'orthographe française fut, des siècles durant, sa capacité à se moderniser.

Or cette modernisation que l'histoire nous permet, que la science nous suggère, les défis lancés à notre pays l'exigent.

DÉFI TECHNIQUE. L'écrit est en pleine expansion, qu'il soit imprimé (les livres du dépôt légal de la Bibliothèque nationale sont passés, en moyenne annuelle, de dix-sept mille à trente-huit mille de 1960 à 1980, et ont plus que doublé depuis) ou qu'il soit électronique.

Moderniser l'écriture...

(SUITE DE LA PAGE 174)

La technologie informatique consomme, produit, stocke et diffuse d'immenses quantités de données: c'est là un trésor de savoir écrit, auquel on ne peut accéder qu'en évitant la défaillance graphique, et l'à-peu-près.

DÉFI PÉDAGOGIQUE. Vouloir conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat implique qu'on s'interroge sur l'écart qui se creuse entre les français écrit et parlé, sur une norme devenue en certains points impraticable, et non transmissible au cours d'études raisonnables. Sur l'écart, également, entre la connaissance scientifique de l'orthographe et la pédagogie de cette orthographe, qui doit consacrer beaucoup de temps aux détails sans importance, et à des listes d'exceptions.

DÉFI POLITIQUE, en un mot. En cette année du Bicentenaire de la Révolution, il convient de rappeler avec force que savoir lire et écrire, posséder pleinement les possibilités de cet instrument incomparable qu'est l'écriture, est un droit civique, et l'accès à la culture écrite un droit des citoyens. Sera-t-elle encore en français demain, cette culture, si nous n'assurons pas à l'ensemble de la nation la transmission, la pratique et la connaissance satisfaisantes de l'instrument forgé pour eux au fil des siècles? Notre langue deviendra-t-elle une langue minoritaire en Europe? Son apprentissage, par le déclin d'une norme désuète, ne risque-t-il pas de décourager nos partenaires européens? L'immobilisme est un handicap pour le développement de la francophonie.

Seule une langue qui vit et se développe, une langue parlée et écrite aisément par tous, peut se défendre et s'épanouir. Il faut donc moderniser la graphie du français.

Une politique de tolérance

Ce qui ne signifie rien de plus qu'aménager l'orthographe, la réviser, comme on dit d'une mécanique, en ôtant ce qui a cessé de servir, et qui est devenu aberrant. Ce qui signifie également avoir davantage d'estime pour la réflexion que pour la mémoire. Prenons l'exemple de l'accent circonflexe. Celui-ci note, en général, un son que l'on ne prononce plus depuis longtemps (ainsi un *s* devant une consonne: *île* pour *isle*); c'est donc la mémoire, et non la prononciation qui nous invite à utiliser cet accent. Si, par expérience, on ôte l'accent circonflexe aux mots du français, on obtient, tout au plus, une trentaine de termes devenus ambigus, et que le circonflexe distinguait (*du* et *dû*, *tache* et *tâche*, etc.) Mais, d'une part, ces quelques termes deviennent ambigus seulement hors contexte: cette ambiguïté, d'autre part, est moindre que celle qui est monnaie courante, et comme fondamentale, dans la langue: qui a jamais protesté contre l'ambiguïté du *je suis* (verbes *être* ou *suivre*), de *je finis* (présent ou passé simple), etc? Si l'on ajoute que plus du quart des fautes relevées dans les dictées, dans les textes de tous ordres, concernent l'accent circonflexe, il est évident que le coût est disproportionné.

Une modernisation de ce type avait été envisagée par l'excellent rapport que prépara, à l'initiative du ministre de l'éducation nationale, la commission Beslais, de 1960 à 1965. Dans l'immédiat, pourraient être retenues comme prioritaires, outre l'acceptation de graphies sans accent circonflexe, la réduction de consonnes doubles, l'assouplissement des règles d'accord du participe passé, et l'autorisation de doubles graphies (on écrirait, par exemple, *évènement* ou *événement*, *oignon* ou *ognon*, graphies qu'a d'ailleurs acceptées l'Académie française en 1976).

Moderniser l'écriture...

(SUITE DE LA PAGE 175)

Depuis plus d'un siècle, contrairement à une tradition dans l'histoire de notre langue, aucune initiative tendant à adapter l'orthographe n'a pu être menée à bien. Un arrêté de tolérance avait été promulgué par le ministre de l'éducation nationale en 1960, un autre a été repris en 1977: bien qu'ils soient toujours en vigueur, ils n'ont pas été appliqués. L'Académie française elle-même avait admis certaines simplifications en 1976; ses recommandations n'ont pas été suivies d'effet. Le retard pris dans ce domaine est tel qu'il convient, dans un premier temps, de mettre en œuvre une politique de tolérance. Que l'on s'entende: il ne s'agit pas de tolérer n'importe quoi, mais d'accepter, comme cela a été le cas pour d'autres langues, deux (et seulement deux) graphies possibles, entre lesquelles on hésite d'ordinaire, faute d'avoir mémorisé cette information aléatoire. Ainsi, *j'étiquette* et *j'étiquète*, *abîme* et *abîme*, etc. Une politique de tolérance est en soi un enseignement de l'orthographe: elle fait comprendre ce qu'est et à quoi sert une norme graphique. Il convient en somme, après l'avoir revu, d'appliquer, de faire connaître, d'enseigner aux futurs maîtres et aux écoliers l'arrêté de 1972.

Certes, il faudra expliquer et informer, choisir avec prudence les points où porteront les aménagements; un comité des sages pourrait être chargé de les recommander. On devra se donner du temps pour leur application, comme à l'époque où l'on est passé des anciens aux nouveaux francs. Mais il importe de commencer aujourd'hui. Les exigences nous pressent, aucune période n'est plus propice que l'année des droits de l'homme, aucune politique ne peut lier plus fortement la culture, la science, et l'amour de la langue française.

Les dix signataires

Nina Catach. – Directeur de recherche au CNRS. Spécialiste de l'orthographe. A notamment publié *les Listes orthographiques de base du français* (1985), *la Phonétisation automatique du français: les ambiguïtés de la langue écrite* (1984).

Bernard Cerquiglini. – Professeur à l'université Paris-VII. A été directeur des écoles au ministère de l'éducation nationale de 1985 à 1987. Vient de publier *Éloge de la variante*.

Jean-Claude Chevalier. – Professeur à l'université Paris-VIII. Président de la commission de réflexion sur l'enseignement du français au ministère de l'éducation nationale de 1983 à 1986, puis à nouveau depuis 1988.

Pierre Encrevé. – Professeur à l'université Paris-VIII. Spécialiste de socio-linguistique et de phonologie.

Maurice Gross. – Professeur à l'université Paris-VII. Directeur du Laboratoire d'automatique documentaire et linguistique. Auteur notamment de *Méthodes en grammaire française* (1977) et la *Grammaire transformationnelle du français* (1966).

Claude Hagège. – Professeur au Collège de France. Auteur notamment de *l'Homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines* (1985) et *le Français et les Siècles* (1987).

Robert Martin. – Professeur à l'université Paris-IV. Achève *l'Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot.

Michel Masson. – Professeur d'hébreu à l'université Paris-III. Spécialiste des écritures alphabétiques. Auteur de *Langue et idéologie: les mots étrangers en hébreu moderne* (1987).

Jean-Claude Milner. – Professeur à l'université Paris-VII. Auteur notamment de *l'Amour de la langue* (1978) et de *De l'école* (1984).

Bernard Quémada. – Directeur de recherche au CNRS. Responsable du Trésor général des langues et parlers français. Directeur de l'Institut national de la langue française, qui publie *le Dictionnaire de la langue du XIX^e^ et XX^e^ siècles* (CNRS et Gallimard).

TRAVAUX PRATIQUES

1. Voici deux textes, l'un oral, l'autre écrit, pour annoncer la même nouvelle (Guénot, 1964). Signalez les différences entre les deux messages, surtout du point de vue de la distribution du contenu d'information. À quoi sont dues ces différences? Quelles conclusions pouvez-vous tirer quant à la stratégie différente des deux codes?

Texte radiophonique:

> *NOUVELLES BRÈVES. De Paris. M. George Ball est attendu à Paris dans la soirée, en provenance de Lisbonne. M. Ball, qui est, rappelons-le, sous-secrétaire d'État aux Affaires étrangères du gouvernement américain, a eu un entretien avec le président Salazar lors de son passage au Portugal. M. Ball doit rester à Paris jusqu'à dimanche soir. Ce séjour du secrétaire d'État américain à Paris est rigoureusement privé, et aucune rencontre officielle n'est prévue.*
>
> Émission radiophonique

Texte journalistique:

> *M. George Ball est arrivé à Paris vendredi en fin de soirée, venant de Lisbonne où il s'est entretenu avec le Premier ministre Salazar et plusieurs membres de son cabinet. Le sous-secrétaire d'État américain demeurera à Paris samedi et dimanche pour un séjour strictement privé, dit-on de source américaine.*
>
> Le Monde, 1er septembre 1963

2. Voici une phrase sous sa forme écrite et sous sa forme orale. Étudiez le nombre de marques différentes dans chaque version.

ÉCRIT: *«Les jolies petites filles étaient parties»*
ORAL: */le zoli ptit fij ete parti/*

Chapitre 8
LA CONNAISSANCE DES MOTS

Dans regrettable, il y a regret
il y a table, il y a blé.
Est-ce le nom de ceux qui n'ont rien à se mettre dans le râble?

Guy Béart, *Dans regrettable*

MOT

8.1 LE MOT: UNITÉ DE BASE

Traditionnellement, la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues a considéré trois unités comme étant fondamentales:

- le ***son***, dont l'étude faisait l'objet de la phonétique. Il constituait la base de l'enseignement de la prononciation; (voir chapitre 6)
- le ***mot***, qui était (et reste) l'unité fondamentale pour l'enseignement du «vocabulaire», (voir chapitres 8 et 9) et
- la ***phrase***, qui faisait l'objet de l'enseignement de la «grammaire». (Voir chapitre 10)

En fait, les choses ne sont pas aussi simples si on considère le problème sous l'angle des diverses compétences du natif ou sous l'angle des disciplines linguistiques qui s'en occupent. Pour le niveau sonore (voir chapitre 6), nous avons déjà vu la notion de ***phonème***, comme étant l'unité fondamentale de la compétence phonique du natif, et celle de ***graphème*** pour la correspondance entre le code oral et le code écrit. Avec ces deux unités — phonèmes et graphèmes — nous

sommes restés au niveau des ***unités non signifiantes***, c'est-à-dire, qui n'ont pas de sens en elles-mêmes: le phonème /*y*/ ne signifie rien, le graphème «*u*» n'a pas de sens en lui-même.

Avec l'unité ***mot***, nous passons au niveau des unités que Martinet appelle «de première articulation» (voir 4.5), celles qui résultent de l'organisation de l'expérience humaine en un certain nombre d'unités douées de sens. Il existe cependant des divergences assez remarquables entre le sentiment intuitif du locuteur ordinaire, pour qui le «mot» est une unité fondamentale, indispensable, et la conception des linguistes qui estiment qu'il s'agit d'une notion mal définie et même inutile. (Martinet propose même d'éliminer cette notion de «mot.») Les linguistes préfèrent parler de ***signes***, de ***monèmes***, de ***morphèmes***, de ***lexèmes***, de ***phrasèmes***.

STATUT DU MOT

8.2 LE STATUT DU MOT

Le ***mot*** est une unité dont le statut est très discuté. Sa définition n'est pas facile (voir, par exemple, la définition qu'en donnent respectivement Greimas, Martinet et Pottier dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial: Lexiques, août-sept., 1989: 58, 84, 120); sa délimitation non plus. Par exemple, si «*à verse*» dans «*Il pleut à verse*» s'écrit en deux mots, une «*averse*» s'écrit en un seul mot. Et des expressions comme «*pomme de terre*», «*chemin de fer*», faut-il les considérer comme un seul mot ou comme trois mots? Observez que, en général, on parle de «mots» par référence au code écrit: telle expression «s'écrit en un mot» ou «s'écrit en deux mots». Généralement, cette unité «mot» est délimitée par des espaces dans le code écrit: est «mot» ce qui s'écrit séparément, entre deux espaces. Il peut donc se présenter des tensions entre ce qui est perçu comme une unité de sens, comme «*au fur et à mesure*» et le fait de devoir l'écrire en plusieurs mots séparés. (Ce qui peut donner lieu à des fautes morphologiques dans les productions écrites du natif: «*en bonne et due forme*» écrit «**en bonne éduforme*», etc.)

Mais dans l'ensemble, pour le natif, «les mots semblent avoir une validité psychologique. Il se peut que nous épelions mal *antipathie*, mais nous ne le ferions probablement pas en laissant un espace avant '*thie*' pour indiquer une limite de mot: '*antipa*'-/'*thie*'.». (Langacker, 1973: 74)

Dans la compétence du natif, il existe donc la capacité de

- reconnaître et de mobiliser des unités signifiantes «autonomes», qui dénotent — en général — des réalités du monde: *table*, *cheval*, *océan*. (Voir chapitre 9)
- d'identifier la forme phonique et graphique de ces unités: /ʃəval/ — «*cheval*». (Même le natif analphabète peut mobiliser des «mots oraux», quand il utilise le langage, même si, à l'oral, la division de l'émission verbale en «mots» est parfois incertaine).
- de relier ces formes phono-graphémiques à des unités de sens: le mot «signifie» toujours quelque chose. (Voir chapitre 9)
- de maîtriser la structure interne des mots: comme l'alternance féminin / masculin, en français, (/ljô/ - /ljon/), (en espagnol: /leon/ — /leona/) ou en anglais, les degrés de comparaisons (*large*, *larger*, *largest*); ou les divers affixes:

en français:	***in**concev**able**, **ré**apprend**re***
en anglais:	***un**believ**able**, **re**locat**ing***
en espagnol:	***in**acept**able**, **eco**log**ía***

Pour désigner ces compétences, la terminologie hésite: compétence morphologique ou compétence lexicale? (Compétence référentielle? Compétence sémantique?) Cette hésitation est sans doute reliée à l'existence d'une pluralité de disciplines linguistiques — et une pluralité de points de vue — sur ces unités signifiantes. On peut privilégier l'étude des aspects formels — la forme des mots, leur structure — ou des aspects sémantiques; on peut travailler avec les mots comme unités «autonomes» (comme la lexicologie et lexicographie), ou travailler au niveau de la structure interne des mots (comme la morphologie).

SIGNE

8.3 LE MOT COMME SIGNE: LA CONCEPTUALISATION DU MONDE

Quelles que soient les critiques à la notion de ***mot*** (voir 8.1, 8.2), reste que la didactique des langues doit nécessairement travailler sur l'enseignement et l'apprentissage d'un certain nombre d'***unités lexicales*** en L2. Le mot apparaît donc, qu'on le veuille ou non, comme la manifestation pratique du ***signe linguistique***; pour l'utilisation concrète de la langue, les individus sont habitués à penser en termes de «mots», même si, pour le linguiste, c'est un signe le plus généralement complexe, construit sur la base d'unités de signification plus petites. (Voir la notion de ***morphème***, 8.6)

Le mot est associé ainsi à la formation des ***concepts***: à partir d'une substance infinie — la masse des «idées possibles» —, l'homme opère un découpage qui a pour résultat la création d'un certain nombre d'unités de sens. (Pour la «conceptualisation du monde», voir par ex. Pottier, 1987: 59-96)

Ce phénomène — ***conceptualisation du monde*** — semble lié au processus de connaissance du monde: l'être humain apprend à négliger des différences pour réunir en un seul «concept» une gamme infinie d'«individus» différents. Ainsi, même si dans la réalité du monde un arbre individuel est différent de tout autre arbre individuel, le concept «*arbre*» les embrasse tous comme s'ils n'étaient que des variantes d'un modèle unique. Si dans ce processus de connaissance du monde le besoin se présente à une communauté humaine d'établir de nouvelles distinctions, on peut assister à la création de nouveaux concepts: «*arbre*» / «*arbuste*»; «*plante*» / «*plant*».

Certains linguistes mettent en relief l'aspect universel du processus de la connaissance humaine et des catégories linguistiques qui en résultent. Ils essaieront de découvrir les ***universaux du langage***. (Greenberg, 1966; Comrie, 1981; Pottier, 1987)

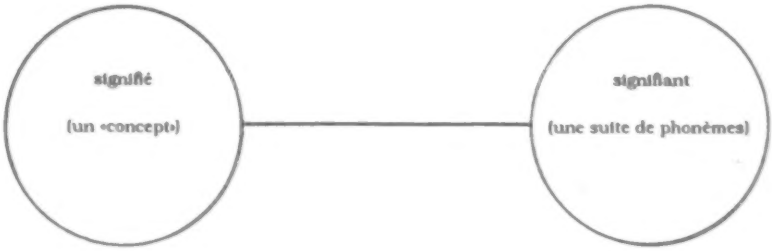
D'autres linguistes soulignent surtout l'aspect spécifique des distinctions linguistiques pour les diverses communautés. Dans cette perspective chaque langue procède à une catégorisation de la réalité qui lui est dans une certaine mesure spécifique. Chaque langue établit ses propres frontières dans la masse amorphe des pensées et met l'accent sur des facteurs différents. C'est comme un seul et même tas de sable qui reçoit différentes formes. (Hjelmslev, 1971)

SIGNIFIANT ET SIGNIFIÉ

8.4 LE MOT COMME SIGNE: SIGNIFIANT ET SIGNIFIÉ

Les unités de sens créées par l'homme, grâce à son expérience de vie en communauté et d'interaction avec le monde, sont associées dans le système linguistique à une entité qui permet de les manifester. On peut dire, en simplifiant les choses, qu'un ***concept*** est uni à une suite de ***phonèmes***. En termes linguistiques, on dit qu'un ***signifié*** est associé à un ***signifiant*** pour former un ***signe***.

Ces deux visages du ***signe*** sont unis aussi étroitement que les deux faces d'une pièce de monnaie:



Et pourtant — et aussi paradoxal que cela puisse paraître — le lien qui unit le ***signifié*** à un ***signifiant*** donné est purement conventionnel ou ***arbitraire***. Comme le dit Saussure, «l'idée de *soeur* n'est liée par aucun rapport intérieur avec la

suite de sons *s-œ-r* qui lui sert de signifiant; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre». (Saussure, 1916: 100.) Si nous associons étroitement l'idée de «*fils ou fille des mêmes parents*» aux suites de **phonèmes** /*frer*/ et /*sœr*/, c'est par suite de l'évolution historique. Mais, nous pourrions concevoir des ***signifiants*** différents comme /*blik*/ et /*blyk*/, pour les mêmes «idées».

Il suffit d'observer que les «objets du monde» s'appellent différemment dans le diverses langues pour se rendre compte qu'il n'existe aucun lien naturel entre «les mots» et «les choses». Même les onomatopées — qui résultent de l'imitation d'un bruit «naturel» — sont partiellement sujettes à cet arbitraire. Le coq, par exemple, ne «chante» pas de la même façon dans les diverses langues (en français: *cocorico*; en espagnol: *quiquiriqui*; en anglais: *cock-adoola-doo*). Observez aussi comment le chien «jappe» dans les diverses langues. On peut dire que les onomatopées se construisent selon le ***système phonologique*** de chaque langue. (Voir 6.1)

Cette notion de l'***arbitraire du signe*** ne s'oppose évidemment pas au sentiment psychologique, de chaque sujet parlant, de l'association indestructible reliant ***signifiant*** et ***signifié***. Pour le sujet parlant, tout ***signe*** est «motivé», et la fille des mêmes parents ne saurait s'appeler en français autrement que «*soeur*». On peut même dire que pour ce sentiment linguistique intuitif, l'association s'établit indissolublement entre le mot et la chose, d'où les réactions affectives à certains mots, le tabou qui frappe certaines expressions (voir 1.2) et, dans certaines communautés, la croyance au pouvoir magique des mots. (Prononcer tel mot peut porter malheur, par exemple[1].)

Ainsi, enseigner une langue étrangère consiste non seulement à briser chez l'individu l'association étroite qu'il a

[1] Au Chili, à la campagne, on ne doit pas *dire* d'un bébé qu'il est beau, sans ajouter tout de suite «que Dieu le garde» sous peine de lui faire du «mauvais oeil». (Pour d'autres exemples, voir Yaguello, 1978, chapitre premier)

établie entre les mots et «les choses» dans sa culture maternelle, mais aussi à l'amener à établir de nouveaux découpages conceptuels dans le monde «des choses», c'est-à-dire, à voir le monde autrement. (Voir 4.8)

8.5 L'ENSEIGNEMENT DES MOTS: DISTINCTIONS FONDAMENTALES

PARTIES DU DISCOURS

8.5.1 LES PARTIES DU DISCOURS

Une tradition très ancienne consiste à classer les mots en ***parties du discours*** — les noms, les verbes, les adjectifs, etc.— selon des critères notionnels («*les noms désignent des personnes, des objets*»; «*les verbes désignent des actions, des états*»...), ou selon des critères morpho-syntaxiques («*le verbe porte les marques du temps, du mode, etc.*»; «*le substantif porte les marques du genre, du nombre, etc.*»)...

Très utilisées en pédagogie des langues, ces notions ne sont cependant pas claires. Ainsi, dans certaines études d'analyse du contenu grammatical des manuels pour l'enseignement des langues, on compte sous la rubrique «*adjectif*» des éléments aussi différents que «*ma, ces,*»... — qui appartiennent à des paradigmes fermés — et «*vert, aimable, souple*», ... — qui appartiennent à un ensemble ouvert —, et dont le fonctionnement syntaxique diffère. De même des catégories comme «*adverbe*» ne sont pas définies en termes précis, ce qui permet de grouper ensemble des éléments aussi différents que «*aimablement*», «*très*» (quantitatif adjectival), «*oui / non*» (pro-énoncés), etc.

Ces catégories de ***parties du discours*** ne pouvant être évitées, l'enseignant gagnerait à les utiliser avec précaution.

MOTS FORTS
MOTS-OUTILS

8.5.2 MOTS FORTS ET MOTS-OUTILS

Une autre habitude traditionnelle consiste à distinguer les ***mots forts*** (*content words*) et les ***mots-outils*** (*functional words*). Les premiers auraient un contenu sémantique «plein»: *chapeau, assommer, triste*, etc.; les seconds indiqueraient des relations grammaticales: *de, avec, le*, etc. Dans ce sens, certains auteurs parlent même de ***mots pleins*** et ***mots vides***.

Il n'est pas facile de faire coïncider cette opposition avec les catégories grammaticales traditionnelles ou ***parties du discours***. D'ailleurs les divers auteurs diffèrent quant aux éléments qu'ils considèrent comme étant des ***mots-outils***. Une division approximative, pour le français, serait celle-ci:

MOTS FORTS	MOTS-OUTILS
les substantifs ex.: *table* *chapeau* *etc.*	les déterminants nominaux (*articles, possessifs, démonstratifs, numéraux...*) les pronoms (*personnels, interrogatifs, possessifs, relatifs, etc.*)
les verbes (en général) ex.: *manger* *sortir*	les verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, «modaux», etc. (*avoir, être, vouloir...*)
les adjectifs qualificatifs ex.: *beau* *gentil* *etc.*	les quantitatifs nominaux et adjectivaux (*très, beaucoup, si, plus, etc.*)
la plupart des «adverbes» ex.: *difficilement* *lentement* *etc.*	les négatifs (*non, jamais...*) les quantitatifs verbaux (*bien, peu...*) les substituts de phrase (*oui, non, si*) les prépositions les conjonctions

En enseignant la structure grammaticale de la langue cible, une attention particulière devra donc être portée aux ***mots-outils***.

En effet, leur fréquence est telle que, constituant moins de un pour cent du lexique total d'une langue, ils représentent la moitié des éléments de n'importe quel texte. «En anglais, un peu moins de 200 mots-outils apparaissent plus souvent et ont plus d'occurrences que tous les verbes, les adverbes et les adjectifs groupés, et presque autant que les noms.» (Mackey, 1972: 231) Peu nombreux en langue, les ***mots-outils*** sont les plus fréquents en discours.

Les ***mots-outils*** de la langue cible méritent aussi cette attention particulière parce qu'ils constituent la charpente des structures phraséologiques de la langue. C'est pourquoi certains les appellent ***mots structuraux***. On ne peut pas parler une langue, sans maîtriser tous ces mots-outils. Loin d'être dépourvus de sens, ces «petits mots» font parfois toute la différence sémantique entre deux expressions. Ainsi, en français, ce n'est pas du tout la même chose de dire:

une tasse ***de*** *café* et *une tasse* ***à*** *café*
prendre ***un*** *café* et *prendre* ***du*** *café*
il ***va*** *venir* et *il* ***doit*** *venir*, etc.

MOTS COMPOSÉS

8.5.3 LA COMPOSITION DES MOTS

À côté des ***mots simples*** — qui jouissent d'autonomie dans la langue — comme «*cheval*», «*fleur*», etc., les diverses langues ont des moyens pour former des ***mots composés*** (ou ***phrasème***[2]): «*cheval-vapeur*», «*chou-fleur*», etc. Le français présente ainsi

- des composés entièrement soudés:
  portefeuille
  portemanteau

- ou reliés par un trait d'union:
  porte-monnaie
  porte-parole

[2] ***Phrasème*** est un mot ou une locution idiomatique (voir Vivès, 1989: 37).

➤ ou encore contenant une préposition:
pot-au-feu
pot-de-vin

(Observez que le fait d'écrire ces mots avec ou sans trait d'union relève des décisions de l'autorité orthographique. Voir à ce sujet les propositions de réforme, chapitre 7, annexe b; Séguin, 1991)

Il n'est pas facile de décider où s'arrête le mécanisme de composition des mots. Dans une conception plus large, des expressions figées comme «*chemin de fer*», «*c'est-à-dire*» ou «*pomme de terre*» (voir 7.2) seraient des ***mots composés***, ou des ***lexies***: des unités de fonctionnement lexical (Pottier, 1987: 16) L'essentiel pour l'enseignant c'est que ces éléments lexicaux composés sont à enseigner comme une seule unité sémantique et fonctionnelle. D'ailleurs, leur équivalent peut être un mot simple, dans une variété de la même langue «*patate*»; «*blé d'Inde*» / «*maïs*», ou dans une langue seconde comme l'anglais *potato* pour «*pomme de terre*»; *corn* pour «*blé d'Inde*».

D'une langue à l'autre, les mécanismes de la composition ne sont pas nécessairement les mêmes. En anglais, l'ordre des éléments dans un ***mot composé*** (ou ***lexie***) est crucial:

a house dog	est un chien
a dog house	est une maison

Dans le même sens, certains linguistes signalent que, en termes généraux, l'anglais a une grande richesse de composés et une grande facilité pour les former, alors que le français doit recourir souvent à une expression nominale ou adjectivale. (Vinay et Darbelnet, 1971: 102-115)

ANGLAIS	FRANÇAIS
the fingerprints	*les empreintes digitales*
the door-knob	*la poignée de la porte*
the house-duty	*l'impôt sur les propriétés bâties*

(Pour une vision dynamique du processus de lexicalisation — formation des mots à partir de constructions syntaxiques plus larges: «*laver la vaisselle*» devenu «*un lave-vaisselle*» — voir, par ex., Pottier, 1987: 184-185)

STRUCTURE INTERNE DU MOT

8.6 LA STRUCTURE INTERNE DES MOTS

Le ***mot*** est une unité construite d'***unités signifiantes*** plus petites. En effet, un mot comme «*indéformable*» est décomposable en quatre unités douées de sens: «*in-dé-forme-able*»[3]. Ces unités minimales s'appellent ***morphèmes***. Un ***morphème*** est donc la plus petite unité linguistique qui associe une forme de l'expression et une forme du contenu, un ***signifiant*** et un ***signifié***. Ces deux éléments du morphème sont indispensables. Une suite de phonèmes qui n'aurait pas un sens propre ne constitue pas un morphème, même si elle apparaît souvent dans le discours. Ainsi, par exemple, les mots français «*frère*», «*père*» et «*mère*» indiquent tous des degrés de parenté. Quelqu'un pourrait penser que puisque la suite «*-ère*» apparaît dans ces trois mots, il s'agit d'un morphème. Or, ce n'est pas le cas, car une pareille division donnerait des fragments «*p-*», «*fr-*» et «*m-*» dépourvus de sens. Le ***morphème*** est donc l'unité signifiante minimale de la langue. On ne peut le diviser davantage sans obtenir des fragments qui n'ont pas de sens.

Il est intéressant de remarquer que les enfants dans leur acquisition de la langue font souvent des analyses morphologiques erronées. Exemple, la conversation suivante:

Enfant : *Qu'est-ce que tu fais, maman?*
Mère : *Je me maquille.*
Enfant : *Tu te taquilles? C'est quoi ça?*

(Analyse erronée: **je me ma-quille* / **tu te ta-quilles*). Ces découpages morphologiques «erronés» sont aussi une source fréquente d'humour. (*A. — Je vais à Montmagny. B. — Vas-y donc à ton Magny!*) (Pour le Québec, voir l'humour de Sol; pour la France, voir l'humour de Raymond Devos, en annexe)

[3] Le locuteur natif ***sait*** que «*indéformable*» a un sens négatif: «qui ne peut être déformé», même s'il n'identifie pas «*in*» comme étant un «mot».

MORPHÈME

8.6.1 L'ÉTUDE DES MORPHÈMES

Les ***morphèmes*** sont des séquences récurrentes de ***phonèmes*** (i.e. des séquences qui reviennent fréquemment); mais toute séquence récurrente n'est pas nécessairement un morphème. (Gleason, 1969: 45). Ainsi, par exemple, si on examine la phrase française

Si six scies scient six cyprès
six cent six scies scient six cent six cyprès

on y trouve treize fois la séquence phonologique /*si*/ (en laissant de côté évidemment les différences graphiques). S'agit-il toujours d'un morphème? Quand c'en est un, est-ce le même?

À première vue, il faut éliminer la séquence /*si*/ qui fait partie du mot «*cyprès*» qui désigne un certain type d'arbre. Il ne s'agit pas ici de /*si*/ + /*pre*/, mais d'une unité indécomposable.

Ensuite nous trouvons quatre morphèmes différents:

/*si*/ — écrit «*si*» — sens: «condition»
/*si*/ — écrit «*scie*» — sens: «un certain objet»
/*si*/ — écrit «*six*» — sens: «un certain chiffre»
/*si*/ — écrit «*scie*» — sens: «une certaine action»

Ces quatre morphèmes sont ***homophones***, mais pas nécessairement ***homographes***: ils se prononcent de la même façon, mais peuvent se différencier dans le code écrit.

Ces quatre morphèmes sont constitués d'une seule syllabe, mais ceci est un accident: les morphèmes en général peuvent avoir une ou plusieurs syllabes, («*cyprès*» en a deux). Mais, et ceci est bien plus important, il ne faut pas confondre les divers niveaux d'unités: le ***morphème*** n'est ni une syllabe ni un phonème, même s'il existe dans les diverses langues des morphèmes formés d'une seule syllabe ou d'un seul

phonème, comme en français, dans «*Il a un chat*» ou «*Il va à Pau*». Les ***phonèmes*** et les ***syllabes*** sont des unités du niveau phonologique, donc dépourvues de signification par elles-mêmes.

Le troisième morphème /*si*/ («*chiffre*») présente des formes phonologiques diverses selon le contexte:

/*si*/ dans *six cyprès*
/*siz*/ dans *six enfants* et
/*sis*/ dans *j'en ai six*

Il s'agit de variantes du même morphème, et on les appelle ***allomorphes***.

Le principe est le suivant: malgré leur forme phonologique différente, des ***morphes*** (formes réalisées d'un morphème) peuvent être considérés comme des variantes — ***allomorphes*** — d'un seul morphème s'ils présentent un contenu sémantique commun («le même sens»), et qu'ils sont en distribution complémentaire, c'est-à-dire qu'ils se présentent dans des contextes différents (ici: /*si*/ devant consonne; /*siz*/ devant voyelle; /*sis*/ en finale de syntagme).

8.6.2 UN EXEMPLE D'APPLICATION PÉDAGOGIQUE:

➤ Le pluriel des noms anglais:

Une grammaire traditionnelle dira que le pluriel des noms anglais se forme en ajoutant un «*s*» au singulier. Une telle grammaire décrit en fait le ***code graphique***. Dans le ***code oral***, le pluriel des noms anglais présente trois formes différentes selon la forme phonologique du mot au singulier:

/*s*/ — dans *cats, lamps*, etc.
(après une consonne sourde,
sauf /*s*/, /*ʃ*/, /*c*/)

/*z*/ — dans *toys, pills*, etc.
(après voyelle ou consonne sonore,
sauf /*z*/, /*ʒ*/ et /*J*/)

/z/ — dans *roses, churches, boxes*, etc.
(après /s/, /š/, /č/, /ž/, /ŧZ/ et /J/)

Nous trouvons ensuite (second groupe) des ***allomorphes*** du pluriel de forme totalement éloignée, pour quelques mots particuliers (conditionnement morphologique):

ox — *oxen*
child — *children*

ou avec une variation vocalique:

foot — *feet*
tooth — *teeth*

à la limite, avec une forme zéro:

a sheep — *a lot of sheep*
some fish — *four fish*

Cette information est importante pour l'enseignement de l'anglais. Les formes du premier groupe (/s/, /z/, / z/) sont des formes productives car elles peuvent s'appliquer à un nombre pratiquement infini de substantifs anglais. Tout nouveau mot anglais sera pluralisé avec l'un ou l'autre de ces allomorphes. Ces formes sont de nature systématique et peuvent être enseignées comme des règles grammaticales.

En revanche, les formes du second groupe sont reliées à certains mots individuels[4]. Elles sont non productives, leur emploi n'étant pas extensible à d'autres mots nouveaux. Dans ce sens, tous les cas du type *man/men, woman/women, child/children*, etc. pourraient être mieux présentés comme des problèmes de lexique.

NOTE: Le lecteur, s'il doit enseigner le français comme langue seconde, pourra faire une étude similaire, car la règle qui, en français, fait ajouter «s», «X» ou «f» au singulier ne concerne que le code graphique: *un clou — des clous; un bijou — des bijoux; un ours — des ours.* Comment fonctionne réellement l'opposition singulier / pluriel en français? (*Un oeuf — des oeufs; un monsieur — des messieurs*, etc.).

[4] Et non à des règles phonologiques: ainsi le pluriel de *box* n'est pas **boxen*, mais *boxes*, selon la forme régulière.

8.7 TYPES DE MORPHÈMES

MORPHÈME LIBRE
MORPHÈME LIÉ

8.7.1 MORPHÈME LIBRE / MORPHÈME LIÉ

Une distinction morphologique importante concerne les types de morphèmes. Une première approche consiste à distinguer les ***morphèmes libres*** et les ***morphèmes liés***. Les premiers sont ceux qui peuvent fonctionner comme des mots indépendants (un morphème = un mot: *cheval*); les seconds seraient ceux qui ne peuvent pas fonctionner seuls comme des mots isolables. Ainsi, en français, dans le mot «*maisonnette*» nous trouvons un ***morphème libre*** /mɛzɔ̃/ et un ***morphème lié*** exprimant l'idée de «diminutif» /ɛt/. Le premier se retrouve seul dans «*La maison est belle*»; le second ne peut jamais s'employer seul (sauf dans le métalangage de la linguistique: «*'ette' est un diminutif en français*»).

Il faut remarquer que le natif maîtrise ces morphèmes liés, qui n'ont pas d'existence autonome (et qu'il n'identifie donc pas comme des «mots»), mais qui sont essentiels pour la construction des mots. Voir, par exemple, à partir de «*nation*»:

en français: *national, nationaliser, nationalisme...*
dénationaliser, international...

MORPHÈME LEXICAL
MORPHÈME GRAMMATICAL

8.7.2 MORPHÈME LEXICAL / MORPHÈME GRAMMATICAL

Une autre distinction, similaire mais non identique, et très importante pour le professeur de langues, est celle qui est généralement faite entre ***morphèmes lexicaux*** et ***morphèmes grammaticaux***. En effet on a toujours senti le besoin de distinguer deux types d'unités morphologiques:

- des morphèmes qui, comme «*cheval*», «*bleu*», «*finir*» sont considérés comme ayant un sens bien précis et comme renvoyant à une certaine «réalité du monde» (généralement appelés ***lexèmes***);
- et des morphèmes qui, comme le «*ons*» de «*chansons*» ou «*de*» dans «*Il est difficile de sortir*», sont considérés comme n'ayant pas de sens (ce qui est très discutable) ou ayant un type de sens différent.

Si la distinction est similaire, la terminologie cependant est différente d'un auteur à l'autre. Martinet parle de ***monèmes*** qu'il divise en ***lexèmes*** et ***morphèmes***. D'autres utilisent les expressions ***morphèmes lexicaux*** et ***morphèmes grammaticaux*** (Langacker, 1973) ou plus simplement ***lexèmes*** et ***grammèmes***. (Pottier, 1987)

MORPHÈMES	
GRAMMATICAUX «grammèmes»	LEXICAUX «lexèmes»
peu nombreux ensembles fermés plus systématiques très haute fréquence sens: «relation» souvent morphème lié (sauf prépositions, conjonctions, quantitatifs, etc.)	très nombreux ensembles ouverts moins systématiques basse fréquence sens: «désignation» souvent morphème libre

Cette distinction est à la base d'une des grandes divisions de l'étude des ***unités signifiantes***: la ***morphologie*** est surtout l'étude des ***morphèmes grammaticaux*** ou ***grammèmes***, la ***lexicologie*** étant l'étude des ***morphèmes lexicaux*** ou ***lexèmes***. C'est pourquoi on peut dire, d'une manière quelque peu abusive, que les «lexèmes appartiennent au lexique, [alors que] les morphèmes relèvent de la grammaire». (Eluerd, 1991: 63)[5] En termes de compétence, on peut dire que le natif, dans le

[5] «Abusive», car les ***lexèmes*** ont eux-ausi un comportement grammatical.

domaine du vocabulaire, a aussi bien une ***compétence morphologique*** [il connaît la structure interne des mots], qu'une ***compétence lexicale*** [il connaît les mots individuels].

COMPÉTENCE MORPHOLOGIQUE DU NATIF

8.8 COMPÉTENCE MORPHOLOGIQUE DU NATIF

Le locuteur natif d'une langue donnée sait comment construire les mots de sa langue, et il sait reconnaître les mots «bien formés»: en français, par exemple, il reconnaît «*impossible*», comme un mot du français, et il refusera «**dépossible*», comme un mot inexistant en français. Il sait, autre exemple, s'il est anglophone, qu'en anglais certains adjectifs, mais pas tous, acceptent le préfixe «négatif» ***un***:-[6]

anglais: *un* + adjectif

Oui: *untrue, unimportant, unhappy, unintelligent, unattractive*, etc.
Non: **unwealthy, *unurgent, *unbeautiful*, etc.

De même, en français, certains verbes seulement peuvent prendre le préfixe «privatif» ***dé***-:

français: *dé* + verbe

Oui: *défaire, déjouer, dérégler, décontracter*, etc.
Non: **dérester, *délever, *déprévoir*, etc.

N.B.: La raison de ces incompatibilités est sans doute de nature sémantique; mais le locuteur natif pourrait difficilement l'expliquer.

Dans cet ordre d'idées, la ***grammaire morphologique*** que le natif a intériorisée comprend:

[6] En anglais, on peut dire: *unamerican* (contraire à l'esprit américain); en français, on ne peut pas dire: «**c'est infrançais*».

AFFIXE

8.8.1 La connaissance des posssibilités de construction des mots par l'ajout de toutes sortes d'affixes au radical:

- ➤ en début de mot (préfixes): ***dé****folier*, ***ré****animer*...
- ➤ à l'intérieur de mot (infixes): *café****i****culteur*...
- ➤ en fin de mot (suffixes): *journal****isme***, *journal****iste***.

FLEXION

8.8.2 La maîtrise de tous les morphèmes dits «flexionnels»:

a) ceux qui expriment les catégories reliées aux substantifs: singulier / pluriel; masculin / féminin; désinences casuelles (selon les langues):

cheval / chevaux
âne / ânesse

b) ceux qui expriment des catégories reliées au verbe (la conjugaison): temps, mode, personne, etc.:

*Part****ons!*** / *Nous part****irons***...

DÉRIVATION

8.8.3 La maîtrise de tous les morphèmes dits de «dérivation», qui permettent de former des mots nouveaux (souvent d'une catégorie grammaticale différente) et leurs combinaisons possibles. Par exemple, en anglais:

SUBSTANTIF →	adjectif →	adverbe →	substantif
CHILD	*ish* *less*	*ly*	*ness*

Ce qui permet: *childish, childless, childishly, childishness, childlessly* (?), *childlessness*, etc.

Ainsi, quand on enseigne une langue seconde, une attention particulière doit être portée à l'étude et à la présentation des ***morphèmes de dérivation***. Il s'agit généralement de ***morphèmes de transformation***, qui permettent le passage des lexèmes d'une catégorie à une autre. Dans cette rubrique, il faut étudier, par exemple, les procédés linguistiques de nominalisation et d'adjectivation.

NOMINALISATION

8.8.3.1 **NOMINALISATION**

a) passer d'un verbe à un substantif:

abattre des boeufs → *l'abattage des boeufs*
quelqu'un vend des voitures → *la vente des voitures*
les voitures partent → *le départ des voitures*
Jean traduit Baudelaire → *la traduction de Jean*
ou (ambiguïté)
→ *la traduction de Baudelaire*

b) passer d'un adjectif à un substantif:

le ciel est clair → *la clarté du ciel*
les denrées sont rares → *la rareté des denrées*

ADJECTIVATION

8.8.3.2 **ADJECTIVATION**

a) passer d'un verbe à un adjectif:

réaliser un projet → *un projet réalisable*
laver une chemise → *une chemise lavable*
payer une place → *une place payante (objet)*
ambiguïté
un geste qui paie → *un geste payant (sujet)*

Une étude en parallèle des deux langues en présence devrait montrer les possibilités que chaque langue offre pour ces dérivations. Par exemple, l'anglais construit très facilement un nom à partir d'un verbe:

to wear a hat → *the wearing of a hat*
ou *wearing a hat*
to kill the lions → *the killing of the lions*
ou *killing lions*

Le français par contre trouve des limites pour la construction des substantifs verbaux en «*-age*» («*marchander — marchandage*») et doit souvent avoir recours à des éléments lexicaux particuliers.

porter un chapeau → *le port d'un chapeau*
briser des verres → *le bris des verres*

ou à des périphrases

→ *le fait de porter un chapeau*
→ *le fait de briser des verres*

Ainsi, du point de vue de la dérivation, l'anglais est une langue beaucoup plus régulière que le français. «Le français est une langue où chaque mot doit être appris à part: «*méchanceté*» ne saurait être retrouvé à partir de «*méchant*», non plus qu'«*amertume*» à partir d'«*amer*», comme on forme sans difficulté en anglais *badness*, *naughtiness* et *bitterness* à partir de *bad*, *naughty* et *bitter*. (Martinet, 1969: 9-24)

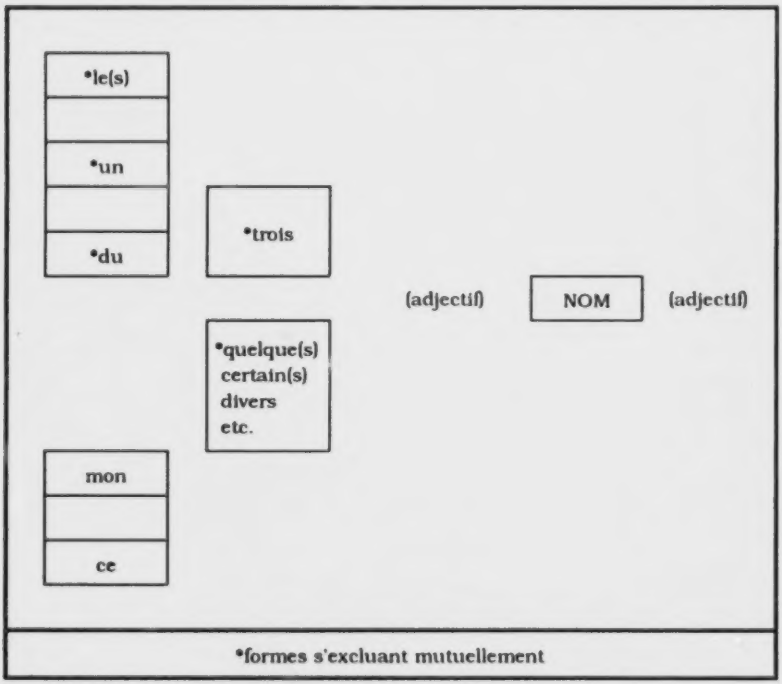
PARADIGME

8.9 ENSEIGNER LES PARADIGMES GRAMMATICAUX

Traditionnellement, l'enseignant a utilisé la notion de ***paradigme*** surtout pour l'enseignement des formes fléchies (flexionnelles) du verbe. Ainsi, le paradigme verbal du français est constitué par l'ensemble des désinences qui s'ajoutent à la racine verbale pour former l'ensemble des formes verbales: «*aim-e, -ons, -ais, -era, -erions, -ât*», etc. (Voir 8.8.2)

En fait, dans un bon enseignement on devrait considérer aussi toutes les variations de la racine, ou base verbale. Dans ce sens, Dubois a distingué en français sept ensembles de verbes selon le nombre de formes que prend la racine verbale. (Dubois, 1967)

Une ***grammaire pédagogique*** de la langue à enseigner devra aussi considérer l'ensemble des éléments grammaticaux qui contribuent à former le syntagme nominal, que ce soit des formes flexionnelles, comme dans les langues à déclinaison (*rosa, rosam*, etc.) ou des mots-outils (voir 8.5.2) dans des langues comme le français ou l'espagnol. Cette grammaire devrait montrer quelles formes peuvent se combiner avec d'autres, quelles formes s'excluent avec d'autres, quelle est leur place, etc. Ainsi pour le français ou pourrait avoir, pour les constructions «déterminant + (adjectif) + nom»:



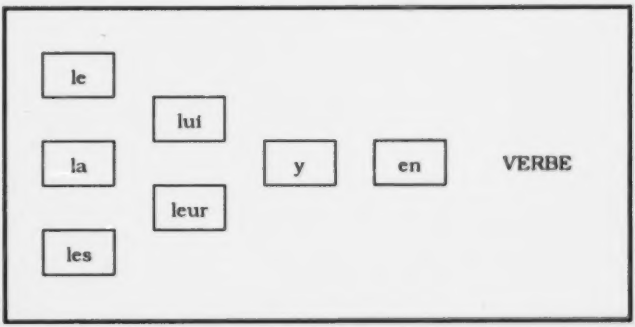
Ce qui permet des combinaisons comme:

Les trois petits chats blancs...
Tous mes quelques sous...
Diverses jeunes femmes françaises actuelles...
Quelque sombre vieillard concupiscent...

et interdit des combinaisons comme:

•*Ce mon cadeau...* (possible en espagnol)
•*J'ai du quelque argent*
•*La ma femme...* (possible en italien)

Pour l'ensemble des formes pronominales du français (à la troisième personne), et leurs places respectives devant le verbe, on pourrait avoir le tableau suivant:



Ce qui permet des combinaisons comme:

Je le lui donne.
Je l'y ai envoyé.
Je vais l'en dissuader.
Il y en avait beaucoup, etc.

et interdit des combinaisons comme:

•*Je lui y parle*
• *Il lui le dit*, etc.

LECTURES RECOMMANDÉES

IBRAHIM, AMR HELMY (dir., avec la collaboration de M. Zalessky), (1989) «Lexique», *Le Français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial août-septembre, Paris, Hachette.

KARA, S., (1993) «Quête et enquête sur le lexique», *Le Français dans le monde*, juillet n° 258, Paris, Hachette, pp. 71-74.

GAIENS, R., (1986) ***Working with Words, a Guide to Teaching and learning Vocabulary***, Cambridge, Cambridge University Press, chapitre 3: «*Words and their Form*».

ANNEXE

Caen

J'avais dit, pendant les vacances, je ne fais rien!... rien!... Je ne veux rien faire. Je ne savais pas où aller.
Comme j'avais entendu dire: «À QUAND LES VACANCES?...» Je me dis: «Bon!... Je vais aller à Caen!... ça tombait bien, je n'avais rien à y faire.
Je boucle la valise... Je vais prendre le car... Je demande à l'employé: «Pour Caen, quelle heure?
— Pour où?
— Pour Caen!
— Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où?
— Comment? Vous ne savez pas où est Caen?
— Si vous ne me le dites pas!
— Mais je vous ai dit Caen!
— Oui!... mais vous ne m'avez pas dit où!
— Monsieur... je vous demande une petite minute d'attention! Je voudrais que vous me donniez l'heure des départs des cars qui partent pour Caen?
— !!...
— Enfin!... Caen!... dans le Calvados!...
— C'est vague.
— ... En Normandie!...
— !!!!
— Ma parole! Vous débarquez!
— Ah!... Là où a eu lieu le débarquement!... En Normandie! À Caen...
— Là!
— Prenez le car.
— Il part quand?
— Il part au quart.
— !!!!... Mais (regardant sa montre)... le quart est passé!
— Ah si le car est passé, vous l'avez raté.
— !!!!... Alors... et le prochain?
— Il part à Sète.
— Mais, il va à Caen?
— Non, il va à Sète.
— !!!!... Mais, moi je ne veux pas aller à Sète... Je veux aller à Caen!
— D'abord, qu'est-ce que vous allez faire à Caen!
— Rien!... rien!... Je n'ai rien à y faire!
— Alors, si vous n'avez rien à faire à Caen, allez à Sète.
— !!!!... Qu'est-ce que vous voulez que j'aille faire à Sète?...
— Prendre le car!
— Pour où?
— Pour Caen.
— Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où!...
— Comment!... Vous ne savez pas où est Caen?
— Mais si, je sais où est Caen?... Ça fait une demi-heure que je vous dis que c'est...

Raymond Devos

BEST COPY AVAILABLE

TRAVAUX PRATIQUES

1. Pour l'ensemble des formes pronominales du français, nous avons proposé un tableau. (Voir ci-dessus)

Quelles seraient, d'après vous, les structures possibles en position post-verbale: *donne-le-moi, allons-y*, etc.? Faites un tableau.

2. **Dans regrettable**

Dans regrettable il y a regret,
il y a table, il y a blé,
est-ce le nom de ceux qui n'ont
rien à se mettre dans le râble?

Dans regrettable il y a du grès,
au lieu de sable desséché,
est-ce le son tout gorgé d'eau
baignant la soif qui nous accable?

Dans regrettable il y a été,
il y a étable, il n'y a pas lait,
quel est le sot qui a versé
tout le lait, perte irrémédiable?
Dans regrettable il y a râler,
dressons la table pour bramer,
à pleine voix, à pleins abois
car nous avons tiré le diable.

Guy Béart

a) Situez ce texte par rapport aux fonctions du langage de Jakobson (chap.2): quelles fonctions sont ici mises en oeuvre?

b) Signalez tous les mots que l'auteur trouve dans «regrettable»: à quel niveau fait-il le découpage: au niveau des phonèmes, au niveau des graphèmes? Au niveau morphologique?

c) Pouvez-vous trouver «la règle du jeu» que G. Béart a appliquée? En appliquant cette règle (ou ces règles), pouvez-vous trouver d'autres mots dans «regrettable».

d) Y a-t-il un lien sémantique entre les mots que G. Béart trouve pour chaque strophe?

e) Voyez-vous une quelconque application pédagogique à une chanson de ce type? Pour enseigner quoi? Pour quel type de public?

3. Le dictionnaire

— Voici la rubrique «nation» du ***Dictionnaire du français contemporain***. Étudiez toutes les constructions morphologiques qui y ont été répertoriées. (*Nation* → *national, nationalité...*)

Faites une projection de toutes les constructions possibles qui n'ont pas été répertoriées dans le DFC.

nation [nasjɔ̃]. n. f. Grande communauté humaine, installée en général sur un même territoire ou dans des territoires dépendants et qui se caractérise par des traditions historiques et culturelles communes, par des intérêts économiques convergents et par une unité linguistique ou religieuse: *La nation française. C'est une nation de marchands, de soldats, de colonisateurs.* ♦ **national, e, aux** adj. 1° Se dit de ce qui appartient à la nation ou qui en est issu: *«La Marseillaise» est l'hymne national de la France. La production nationale.* — 2° Se dit de ce qui intéresse l'ensemble du pays et non une seule région: *L'équipe nationale de football. Les routes nationales* (distinctes des routes départementales). *Faire des obsèques nationales à un grand savant*; et par opposition à *international: Mener une politique nationale.* ♦ **nationaux** n. m. pl. Personnes, membres d'une nation déterminée, qui ont une nationalité précise. ♦ **nationaliser** v. tr. Transférer à la communauté, à l'État les moyens de production qui sont entre les mains de propriétaires privés: *Nationaliser les chemins de fer.* ♦ **nationalisation** n. f.: *La nationalisation des houillères.* ♦ **dénationaliser** v. tr. *Dénationaliser une industrie*, la rendre à l'entreprise privée alors qu'elle était nationalisée. ♦ **dénationalisation** n. f. ♦ **nationalisme** n. m. Doctrine politique qui préconise la prise de conscience ou la défense des intérêts nationaux et se fonde sur l'exaltation de l'idée de patrie ou de nation: *Le nationalisme africain.* ♦ **nationaliste** adj. et n.: *Le mouvement nationaliste en Asie.* ♦ **nationalité** n. f. État de celui qui a le statut juridique de membre d'une nation déterminée: *Acquérir, avoir, prendre, perdre la nationalité française. Être déchu de la nationalité française.* ♦ **international, e, aux** adj. Qui se rapporte aux relations entre nations, entre États: *La politique, la situation internationale.* ♦ **Internationale** n. f. 1° (avec une majusc.) Association générale (internationale) d'ouvriers appartenant à diverses nations, pour la défense des intérêts de la classe ouvrière dans son ensemble. — 2° Hymne révolutionnaire des travailleurs de l'Internationale (sens 1). ♦ **internationaliser** v. tr. Donner un caractère international, porter sur le plan international: *Internationaliser un port. Internationaliser une guerre locale.* ♦ **internationalisation** n. f.: *Éviter l'internationalisation d'un conflit.* ♦ **internationalisme** n. m. Doctrine politique qui a pour base le développement de la solidarité entre les peuples, entre les membres d'une classe sociale, par-delà les frontières, entre tous les États: *L'internationalisme prolétarien, ouvrier.* ♦ **supranational, e, aux** adj. Qui dépend d'un pouvoir situé au-dessus des gouvernements de chaque nation: *Les organismes supranationaux.* ♦ **national-socialiste** adj. et n. V. NAZI.

BEST COPY AVAILABLE

4. **Les manuels pour l'enseignement et l'apprentissage des langues**

Prenez un ensemble de 3 ou 4 leçons d'un manuel de L2. Relevez ensuite toutes les constructions de mots qui vous semblent importantes pour l'enseignement. Par exemple:

a) **Les déterminants du nom:** Relevez tous les déterminants du nom qui apparaissent dans le texte. Essayez d'en étudier le système. Comparez avec le système des déterminants du nom en français. Y a-t-il des déterminants qu'il faudrait ajouter? Y a-t-il des constructions à ajouter? Quels exercices de réutilisation suggérez-vous?

b) **Le pluriel des substantifs:** Relevez tous les substantifs du corpus. Essayez de signaler ceux pour lesquels la distinction singulier / pluriel s'applique. Est-ce que ces pluriels apparaissent dans le corpus? Si non, quels exercices pouvez-vous construire pour les faire utiliser? Y a-t-il des cas de pluriel qu'il vous semblerait nécessaire d'inclure?

c) **Les verbes:** Relevez tous les verbes qui apparaissent dans le corpus, sous toutes les formes. Groupez les formes du même verbe en un seul paradigme. Quelles sont les constructions présentées (*négative, interrogative...*)? Pouvez-vous dégager des types différents de verbe (*transitif, intransitif...*)? Peut-on tirer quelques conclusions en comparant avec le français?

d) **des mots-outils:** Essayez de grouper tous les mots de ce corpus en deux classes: les «mots forts» et les «mots-outils». Pour ces derniers, établissez des sous-classes (*déterminants nominaux, adjectivaux, pronoms, pro-énoncés*, etc.) Certaines classes sont sans doute incomplètes, quels sont les éléments qui manquent? Comment et quand faudrait-il les introduire? Construisez des exercices de réutilisation de ces mots-outils dans des phrases nouvelles.

e) **Les mots composés:** Relevez tous les mots composés du corpus. Comment les mots composés sont-ils formés en anglais du point de vue de la forme et du point de vue du sens des éléments? Comparez avec le français. Essayez d'étendre le modèle de formation des mots composés aux autres mots contenus dans le corpus.

Chapitre 9

COMPÉTENCE LEXICALE ET ENSEIGNEMENT DU SENS ÉTRANGER

«L'autre [académicien] allait plus loin, et proposait une manière d'abolir tous les mots: l'expédient qu'il trouvait était de porter sur soi toutes les choses dont on voudrait s'entretenir... Plusieurs esprits supérieurs de cette académie ne laissaient pas (...) de se conformer à cette manière d'exprimer les choses par les choses mêmes, ce qui n'était embarrassant pour eux que lorsqu'ils avaient à parler de plusieurs sujets différents; alors il leur fallait apporter sur le dos des fardeaux énormes, à moins qu'ils n'eussent un ou deux valets bien forts pour s'épargner cette peine: ils prétendaient que si ce système avait lieu, toutes les nations pourraient facilement s'entendre et qu'on ne perdrait plus le temps à apprendre des langues étrangères.»

J. Swift, *Voyages de Gulliver*

COMPÉTENCE LEXICALE

9.1 COMPÉTENCE LEXICALE DU NATIF

Nous avons déjà vu que le locuteur natif a développé la capacité de reconnaître la forme des mots dans sa langue maternelle, et celle de relier ces formes à des unités de sens. (Voir 8.1) Nous avons vu aussi qu'il existe — au moins — deux grandes disciplines qui s'occupent de l'étude des mots la ***morphologie***, qui pour l'essentiel se consacre à l'étude de la structure interne des mots et la ***lexicologie*** qui s'occupe du fonctionnement du mot comme unité

de sens. (Voir 8.1) Nous avons encore signalé que la morphologie s'occupe aussi essentiellement de l'étude des ***grammèmes*** alors que la lexicologie s'occupe des ***lexèmes***. (Voir 8.7.2) (Pour une discussion de la distinction «lexème/mot», voir, par ex., Picoche, 1992: 22-24) On réserve donc habituellement le terme de ***compétence lexicale*** à la connaissance que le natif a des lexèmes de sa langue, c'est-à-dire des mots qui ont un rôle de désignation d'une certaine réalité extérieure *cheval, bleu, finir, courir, maison*, etc. (On dit aussi la connaissance du vocabulaire de sa langue. Mais, en général, ces deux concepts sont distingués: le ***lexique*** désigne l'ensemble des mots de la langue; le ***vocabulaire*** désigne l'ensemble des mots d'un individu.)

LES MOTS ET LES CHOSES

9.2 LA COMPÉTENCE LEXICALE DU NON NATIF

Pour bien des gens, apprendre le sens des mots étrangers est relativement simple il s'agit d'acquérir de nouveaux noms pour les mêmes choses. Cette vision naïve du langage, où les mêmes réalités reçoivent diverses étiquettes d'une langue à l'autre, se trouve exprimée dans la conception des «équivalents» pour le mot *fromage* du français l'équivalent anglais serait *cheese*, l'équivalent espagnol serait *queso*, et ainsi de suite. Cette conception donne lieu à deux pratiques traditionnelles dans l'enseignement des langues l'enseignement du sens par **traduction** et l'enseignement du sens par **ostension**.

TRADUCTION

9.2.1 LA TRADUCTION

Une des pratiques les plus anciennes dans l'enseignement des langues consiste à utiliser la ***traduction interlinguale***. Chaque mot de LM est rattaché à son «équivalent» en L2. L'élève apprend souvent des listes de mots équivalents, et le problème du sens

étranger est ainsi escamoté l'apprenant ne fait que retrouver dans l'autre langue les relations sémantiques de sa langue maternelle. Cette pratique — très économique et qui peut servir dans certains cas — passe à côté du phénomène essentiel que chaque langue «organise», pour ainsi dire, la réalité d'une façon relativement spécifique. (Voir 4.8) D'une langue à l'autre, les «équivalents» ne sont donc que très approximatifs ainsi «*porte*» n'équivaut qu'à quelques-uns des emplois de *door*. Il existe sans doute des ***universaux sémantiques*** certaines notions se retrouvent dans toutes les langues (*maison, soleil, manger*, etc.) (Mounin, 1963); mais il est possible d'affirmer que, en général, les «mots» n'évoquent pas exactement la même réalité d'une langue à l'autre, d'où la difficulté de la traduction. (*Traduttore, traditore!*). Sans compter que d'une langue à l'autre, les mots «équivalents» peuvent avoir des connotations (voir 9.3.3) et des associations mentales différentes. C'est pourquoi, en didactique des langues secondes, la traduction comme procédé systématique d'enseignement du sens étranger est déconseillée. (Besse, 1970, entre autres)

OSTENSION

9.2.2 L'OSTENSION

Dans une vision simpliste, on peut indiquer le sens d'un mot en montrant l'objet si on me demande «*Qu'est-ce qu'un chat?*», je peux montrer un chat. C'est l'idée de départ, en didactique des langues étrangères, pour ce que l'on appelle «les méthodes directes», «en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Le maître d'anglais ouvre ostensiblement la porte de la classe et déclare tout aussi ostensiblement *I open the door* (...) L'accent mis sur les exercices de nomination et de description du réel, s'il assure une compréhension plus rapide, conduit à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre...» (Coste, 1972) Cette démarche revient à oublier que ce n'est pas l'objet qui constitue le sens, mais une certaine façon de

«voir» l'objet, selon les diverses langues. L'objet signifié par le signe linguistique n'est pas l'objet «brut» du monde réel, mais un objet qui existe linguistiquement en tant que somme des distinctions possibles entre lui et les autres objets. L'explication qui renvoie à la chose pour donner le sens du mot ne suffit donc pas. Elle peut permettre à l'élève de comprendre une partie du sens, mais l'aspect le plus important n'est pas révélé par la chose, mais par les rapports que le signe qui la dénote entretient avec les autres signes de la langue. Pour reprendre l'exemple de «*porte*» et *door* en enseignant l'anglais, on ne peut oublier que *door* entretient avec *gate* une relation qui n'existe pas en français. Dans le même sens, un Hispanophone qui parle le français comme L2 est toujours gêné pour faire allusion à «un cours d'eau» «*fleuve* ou *rivière*»? (distinction inexistante dans sa LM, où *rio* suffit.)

La ***démarche ostensive***, qui prétend établir un lien direct entre le signifiant étranger et le signifié étranger sans passer par l'intermédiaire de la traduction en LM, présente en fait le même défaut que la méthode de traduction celui de croire que tout le problème consiste à trouver en L2 d'autres noms pour les «mêmes» choses.

En fait ces deux approches, ***traduction*** et ***ostension***, relèvent d'une époque de la linguistique pendant laquelle l'étude du sens était mise entre parenthèses, au profit de l'étude des formes et des structures (surtout grammaticales). Cette méfiance du sens conduisait à une subordination de l'enseignement du vocabulaire à celui de la grammaire le vocabulaire devait être contrôlé, limité au minimum, pendant l'apprentissage des structures grammaticales. (Lado, 1964) Actuellement, avec les progrès des recherches en sémantique théorique et avec l'introduction en didactique des approches centrées sur la communication, la situation a changé radicalement: les pratiques de classe doivent toujours être signifiantes; le sens étranger devient un élément crucial de l'enseignement des langues (malgré une certaine mise à l'écart du lexique aux premiers moments de l'introduction des méthodes communicatives; pour un bref historique voir Galisson, 1988).

Les nouvelles tendances en didactique, avec l'accent mis sur la communication, ont ainsi reposé le problème du sens étranger en termes nouveaux: on ne devra plus retarder l'apprentissage du vocabulaire; le sens devra être appris en contexte et en situation; les relations sémantiques seront mieux appréhendées si elles apparaissent dans des textes dits «authentiques» (voir chapitre 12); la classe de langues devient le lieu d'une recherche du sens, ou d'une «négociation du sens».

SÉMANTIQUE

9.3 LE LEXIQUE DE LA SÉMANTIQUE

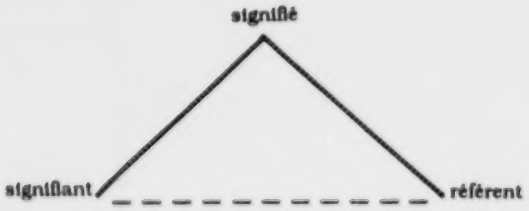
La ***sémantique*** est la discipline linguistique qui étudie le sens des unités signifiantes (les signes) de la langue: morphèmes, mots, lexies, syntagmes, phrases, textes. Quoique dans les pratiques surtout pédagogiques on a tendance à limiter cette distinction à l'étude du sens des lexèmes (voir 8.7.2) — la réduisant ainsi à une «sémantique lexicale» —, en fait, la sémantique déborde non seulement le domaine des mots et des phrases pour étudier les textes (voir chapitre 11) mais elle peut aussi embrasser les rapports de signification existant entre les signes et la réalité du monde («sémantique logique», «sémantique philosophique») et entre les signes et les interlocuteurs (appelée plus proprement pragmatique, voir chapitre 11). À la limite, la sémantique peut faire partie de la ***sémiotique*** — ou sémiologie — qui est la science générale des systèmes de signes: le monde de l'homme est un monde de signes; tout ce qu'il construit «signifie» quelque chose; l'homme est un animal sémiotique. (Voir chapitre 3) (Pour les diverses «sémantiques» possibles, voir par exemple Pottier, 1992, première partie: «Les sémantiques et la linguistique».)

RÉFÉRENT

9.3.1 SIGNIFIANT, SIGNIFIÉ, RÉFÉRENT: LE TRIANGLE SÉMIOTIQUE

Parmi les affirmations qui reçoivent l'acceptation unanime des linguistes, il convient de citer celle qui soutient que le sens du

mot n'est pas la «chose» visée. «Le mot *chien* ne mord pas» dit un aphorisme courant en linguistique. Cette notion va sans doute à l'encontre du sentiment spontané du locuteur non informé pour qui le mot n'est qu'une étiquette pour les choses. Ce sentiment spontané est justifié en ce sens que, effectivement, il existe un lien entre les unités linguistiques et les réalités extra-linguistiques, car le discours normal a pour rôle, entre autres, de transmettre des informations sur le monde réel. Mais ce lien est loin d'être aussi simple que le croit la ***linguistique populaire***. Pour comprendre la nature de ce lien, les sémanticiens remplacent en général le schéma saussurien qui n'avait que deux éléments, signifiant et signifié (voir 8.4), par ce que l'on appelle ***le triangle sémiotique***, dont voici une des versions. Ce triangle introduit la réalité extra-linguistique sous le nom de ***référent***.



Le ***référent*** est la réalité extra-linguistique visée par le signe; le ***signifiant*** est la suite de phonèmes qui constitue la forme de l'expression; le ***signifié*** est l'unité de sens ou «image mentale de la chose», qui ne retient que quelques traits du référent. (Voir 9.4.2) La ligne pointillée signale qu'il n'y a pas de relation directe entre le référent et sa dénomination. Par contre, il y a une relation directe entre le référent et le signifié, celui-ci étant donc constitué non par la «chose», mais par notre image de la réalité.

Le ***triangle sémiotique***, s'il permet de mieux visualiser les relations, ne résout pas tous les problèmes. Par exemple, il faut éviter de prendre ***référent*** seulement dans le sens de «réalité matérielle, physique», car si les signes peuvent faire allusion à des entités concrètes (*arc, mur, cogner*), ils peuvent aussi référer à des abstractions (*beauté, nationalisation*), ou à des êtres qui n'existent que dans notre «imaginaire collectif» (*licorne, centaure, ange*).

9.3.2 SENS LEXICAL ET SENS STRUCTURAL

La ***théorie référentielle*** du sens se limite en général au sens des morphèmes lexicaux ou ***lexèmes*** mais s'applique plus difficilement à l'étude du ***sens des relations structurelles***. Or, le sens d'une phrase ne saurait se réduire à la simple somme du sens de ses morphèmes individuels. En effet, au sens individuel de chaque morphème s'ajoute le sens donné par les relations syntaxiques. Par exemple, si nous prenons, en français, les éléments lexicaux *le, de, mon, père, patron, voisin* et *déteste*, nous pouvons construire plusieurs phrases avec des sens différents:

1. *Le patron de mon père déteste mon voisin*
2. *Mon voisin déteste le patron de mon père*
3. *Mon père déteste le patron de mon voisin*
4. *Le voisin de mon patron déteste mon père*
5. *Le père de mon patron... etc.*

(Voir Prévert, *Paroles*

«ceux qui donnent des canons aux enfants
ceux qui donnent des enfants aux canons»)

Une autre preuve de la justesse de cette affirmation que le ***sens d'une phrase*** n'équivaut pas à une addition des sens de ses éléments lexicaux peut être donnée par la simple expérience d'utilisation d'un dictionnaire d'une langue étrangère, tel que le suggère Fowler: «Prenez un texte dans une langue que vous ne comprenez pas du tout et, à l'aide d'un dictionnaire, cherchez le sens de chaque mot. Même si le dictionnaire vous donne le sens de chaque item lexical, vous ne comprendrez guère le texte car vous ne possédez pas la compétence linguistique qui inclut la connaissance de la structure sémantique compositionnelle de la langue en question.» (Fowler, 1974: 44) C'est pour cela que pour certains examens de langue, un examen de latin par exemple, l'on permet aux candidats l'usage du dictionnaire l'étudiant aura beau chercher et trouver le sens de tous les lexèmes individuels, il ne pourra donner le sens des phrases s'il ne connait pas le sens donné par les relations syntaxiques en latin.

En général, la ***sémantique*** a surtout privilégié l'étude du sens des lexèmes, mais actuellement on cherche de plus en plus à ne pas dissocier syntaxe et sémantique car on ne saurait laisser de côté l'étude des implications sémantiques des relations grammaticales. En enseignant une L2, on ne peut donc ignorer le sens des diverses constructions syntaxiques. (Voir chapitre 10)

DÉNOTATION CONNOTATION

9.3.3 DÉNOTATION ET CONNOTATION

Une distinction habituelle en linguistique est celle qui oppose un sens dénotatif et un sens connotatif. On entend par ***dénotation***, dans son emploi le plus courant, l'élément stable, objectif, du sens d'un lexème, par opposition à la ***connotation*** qui est constituée par les éléments subjectifs du sens du mot, variables selon les contextes. Tout élément lexical comporte, outre son ***sens référentiel*** — l'allusion à un objet ou plutôt à une classe d'objets — (voir 9.3.1) un sens second qui serait constitué par les valeurs affectives qu'il suscite chez les individus d'une même communauté. Ainsi, le mot *rouge* dénote une certaine couleur bien précise, mais il évoque aussi d'autres sens, comme celui de «danger» — à cause de son utilisation pour les feux de circulation —, donc d'«interdit», d'«incorrect» (*corriger au crayon rouge, être dans le rouge*); mais aussi de «colère» (*voir rouge*), sans compter les connotations politiques *le péril rouge, Simon est un rouge*, etc. Il est évident que ces connotations peuvent varier selon les cultures, et parfois à l'intérieur de la même langue: au Québec, *les rouges* signifie autre chose qu'en France ainsi, en France, *les rouges* sont «des subversifs», «ont le couteau entre les dents», etc.; au Québec, c'est simplement «les libéraux». (Voir, par ex., Colaniz, 1986, pour une comparaison des connotations associées au système des couleurs en français et en malgache; Tamba, 1987, pour une comparaison du lexique en français et en japonais.)

La ***connotation*** d'un mot peut varier selon les classes sociales, selon les époques, et même d'un individu à l'autre. A. Meillet le soulignait déjà: «Le mot *chien*, qui pour un Français d'aujourd'hui désigne un animal sympathique, auquel on témoigne de l'affection et dont on apprécie les sentiments et l'intelligence, traduit mal les noms orientaux du chien auxquels s'attache un sentiment de profond mépris. En France même, le nom du chien à des valeurs distinctes pour une personne qui a vécu avec certains chiens et pour une personne qui n'en a vu que de loin.» (Meillet, 1952) Ce qui l'amène à conclure que, à la limite, «pour les différents sujets, les mots n'ont pas la même valeur».

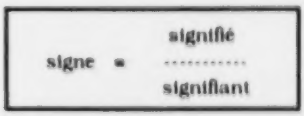
Notion vague, reliée surtout au niveau discursif et difficile à systématiser en langue, la ***connotation*** des lexèmes est évidemment difficile à enseigner. Cependant, il semble qu'il faille lui faire une place dans tout enseignement d'une langue étrangère, surtout quand on enseigne une langue à des étudiants d'une culture différente. Par exemple, et gardant à l'esprit l'observation de Meillet, certaines méthodes d'anglais où le chien apparaît dès les premières lectures intégré au foyer et faisant presque partie de la famille, peuvent soulever des problèmes de compréhension pour un étudiant d'une culture où le chien est plutôt objet de mépris.

9.3.4 LES RELATIONS SIGNIFIANT/SIGNIFIÉ: MONOSÉMIE, POLYSÉMIE, HOMONYMIE, SYNONYMIE

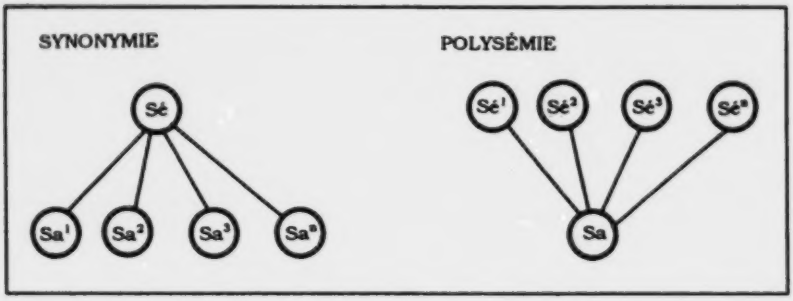
MONOSÉMIE

9.3.4.1 MONOSÉMIE

On peut avoir l'impression, en observant le schéma du signe linguistique (voir 8.4)



ou celui du triangle sémiotique qui présente trois éléments «signifiant — signifié — référent» (voir 9.3.1), qu'il n'existe en général dans la langue qu'un seul signifiant pour un seul signifié (relation biunivoque). Or cette relation, appelée ***monosémie***, existe bien dans les diverses langues, mais elle est loin d'être générale. Les mots monosémiques sont souvent des termes techniques «*hydrogène, laryngologie,*» etc. Ce que l'on trouve le plus généralement ce sont des relations de un à plusieurs: un signifiant (Sa) pour plusieurs signifiés (Sé): ***polysémie*** (voir 3.8, communication non-verbale); un signifié (Sé) pour plusieurs signifiants (Sa): ***synonymie***.



SYNONYMIE

9.3.4.2 **SYNONYMIE**

À la relation de ***synonymie*** correspond un seul signifié pour plusieurs signifiants (ou «le même» sens pour plusieurs mots).

En français: *briser, casser, rompre;*
redouter, craindre, avoir peur.

En espagnol: *pequeño, chico, minúsculo, ínfimo.*

En anglais: *big, large;*
to find, to discover, etc.

Les synonymes sont donc des lexèmes ayant le même sens ou un sens similaire. Cependant, la synonymie est rarement totale, c'est pourquoi l'on préfère parler de ***parasynonymes*** ou de ***synonymie partielle***.

a) Une première limitation du sens vient du **contexte** en général: les ***parasynonymes*** ne peuvent pas apparaître dans tous les contextes. En français on peut dire «*rompre le silence*», mais non «*casser le silence*». Le cas limite est celui de la syntaxe figée où l'on retrouve les expressions toutes faites: on dit «*casser la croûte*», mais non «*briser la croûte*» ou «*rompre la croûte*». (Si on dit «*briser la croûte*», ce sera une expression construite par le sujet parlant — «*briser*» + «*la croûte*» — et non l'expression figée.)

b) Une seconde limitation du sens vient des ***sociolectes*** et ***registres***: souvent les ***parasynonymes*** sont reliés à des ***sociolectes*** particuliers. Si en français «*livre* et *bouquin*» sont synonymes — car on peut affirmer que le référent est le même — il ne s'ensuit pas qu'ils puissent être utilisés indifféremment l'un pour l'autre. «*Livre*» appartient à la langue courante, alors que «*bouquin*» fait partie du langage familier des étudiants ou des intellectuels. On peut dire «*Exposition du livre français*»; mais non «*Exposition du bouquin français*».

c) Une troisième limitation du sens concerne la distinction ***dénotation / connotation***: si les termes considérés synonymes peuvent désigner le même référent, il n'est pas sûr qu'ils évoquent les mêmes réactions émotionnelles chez l'usager. En français, «*roquet*» est synonyme de «*chien*» du point de vue dénotatif, mais il s'en distingue par l'aspect affectif: «*roquet*» contient une idée de «mépris» ou de «hargne», alors que «*chien*» reste en général plus neutre ou contient une idée de «sympathie».

N.B. Au ***niveau structural***, on applique la notion de ***synonymie*** à deux constructions qui ont le même sens ou, en termes plus précis, deux constructions qui s'impliquent mutuellement. Exemple

1. Jean est célibataire.

2. Jean n'est pas marié.

Ces deux phrases s'impliquent réciproquement dans le sens qui si 1 est vrai, 2 est vrai aussi.

Certains linguistes n'acceptent pas que l'on puisse considérer deux constructions différentes comme étant sémantiquement équivalentes, car d'après eux ce n'est que d'une façon superficielle que l'on peut dire que le sens est le même.

Du point de vue pédagogique, l'utilisation des **synonymes** constitue un moyen pratique pour faire connaître le sens d'un mot nouveau. Il faut cependant garder présentes à l'esprit les limitations que l'on vient de mentionner et se rappeler que les ***synonymes*** ou ***parasynonymes*** ne sont en général qu'une approximation qui ne saurait rendre la spécificité du terme en question. On peut, par exemple, expliquer «*redouter*» par «*craindre*» ou «*avoir peur*», mais on laisse alors dans l'ombre le degré d'intensité qui distingue «*redouter*» de ses parasynonymes.

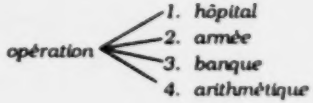
POLYSÉMIE

9.3.4.3 **POLYSÉMIE**

La relation de ***polysémie*** comprend un seul signifiant pour plusieurs signifiés. En d'autres termes, un mot qui prend divers sens. C'est un problème qui semble se manifester dans toutes les langues naturelles. Par exemple, en anglais «*Multiple senses are typical. Few words have not gone off in two or more semantic directions. Take the word cell. Cell can refer to protoplasmic cell, dry cell, honeycomb cell, and communist cell, among others. It is even possible for a word to develop opposite senses. "The stars are out" means that they are shining. "The lights are out" means that they are not shining. "She dusted the furniture" means that dust was removed. "He dusted the tomato plants" means that dust was applied.*» (Bolinger, 1968 238)

En français, observez tous les sens possibles du mot «*tête*» dans «*il marchait la tête nue; tu en fais une tête!; payer cent francs par tête; il prend la tête du cortège; la tête d'une épingle; se creuser la tête*», etc. (Voir Greimas, 1966)

La ***polysémie*** se rattache au problème plus général de l'extension des sens possibles d'un signifiant donné. Le vocabulaire général est normalement polysémique. Comparez les divers sens du mot «*opération*» selon les divers domaines d'emploi:



Ces extensions de sens posent le problème théorique délicat de savoir jusqu'où on peut considérer qu'il s'agit du même signifiant avec divers sens et à partir de quel moment on doit considérer qu'il s'agit d'unités lexicales homonymes. (Voir 9.3.4.4.)

Du point de vue pédagogique, l'***extension polysémique*** d'un terme peut présenter des problèmes dans l'enseignement des langues étrangères car d'une langue à l'autre l'extension polysémique peut ne pas être la même. Relevez par exemple, tous les emplois du mot «*tête*» cités par un dictionnaire français et comparez avec la liste des emplois du mot *head* en anglais, ou *cabeza* en espagnol (qui sont «les équivalents» au sens dénotatif premier — partie du corps). Un autre problème pédagogique vient de l'ambiguïté qui peut résulter de la polysémie. Ainsi, en français, une phrase comme «*C'est une opération difficile.*» est ambiguë pour l'étudiant. Dans ce cas, l'utilisation du contexte, pourvu qu'il soit suffisamment informatif, et la référence au domaine d'emploi, peuvent servir d'outils didactiques pour lever l'ambiguïté ou pour enseigner les divers sens. C'est ce qui arrive dans la communication normale: la polysémie représente une difficulté mineure, dont les interlocuteurs ne se rendent souvent pas compte, car les messages sont échangés dans le cadre d'une situation donnée et prennent tout leur sens dans le contexte linguistique résultant de cette situation.

La ***polysémie*** affecte non seulement les morphèmes lexicaux ou lexèmes («*opération, cellule,*» etc.), mais aussi les morphèmes grammaticaux ou grammèmes. Comparez la relation différente exprimée par la préposition «*de*» dans les syntagmes suivants:

les livres de Paul	*l'opinion de Paul*
les cheveux de Paul	*l'inquiétude de Paul*
le père de Paul	*le départ de Paul*
la photo de Paul	*l'élection de Paul*

HOMONYMIE

9.3.4.4 HOMONYMIE

L'***homonymie*** est une relation similaire à celle de polysémie, un signifiant pour plusieurs signifiés, à tel point qu'il est souvent malaisé de tracer une frontière entre les deux. À première vue, ce problème semble se réduire à une question facile: est-ce qu'il s'agit du même mot avec divers sens rapprochés (***polysémie***), ou bien s'agit-il de deux unités différentes avec des signifiants identiques ou similaires (***homonymes***)? Dans les faits, il n'est pas facile de tracer la frontière entre ces deux phénomènes. Ainsi, dans le cas du mot «*bureau*»:

- certains auteurs de dictionnaire considèrent qu'il y a deux mots «*bureau*» homonymes et en font deux entrées:

  1. bureau — table de travail
  2. bureau — lieu où travaillent les bureaucrates.

- d'autres estiment qu'il y a un seul mot «*bureau*» polysème et le traitent en un seul article

  bureau — table de travail; lieu où travaillent les bureaucrates.

  (Galisson et Coste, *DDL*, 426-8)

N.B. La situation se complique encore si on ajoute «bureau», établissement privé ou public, un bureau d'avocats, l'heure d'ouverture des bureaux...

L'***homonymie*** est fréquente dans le domaine de la morphologie. Par exemple en anglais:

(s) → — pluriel des noms: cat**s**
— troisième personne sing. des verbes: he eat**s**
— «génitif»: *Johnson'**s** house*

Dans le domaine de la syntaxe, on appelle homonymes deux phrases ayant la même construction mais deux sens différents. Elles sont donc ambiguës. (Voir chapitre 10)

En français: *Je vous aime plus que votre soeur.*
En anglais: *The missionaries are ready to serve.*

ANALYSE SÉMIQUE

9.4 L'ANALYSE SÉMIQUE

Le modèle d'analyse utilisé en phonologie, qui a donné lieu à des concepts tels que ceux de phonème, trait distinctif (ou pertinent), neutralisation de l'opposition, archiphonème, etc. (voir chapitre 6), a été souvent utilisé dans d'autres disciplines (anthropologie, sémiologie...). L'extension de cette application n'est pas toujours facile, il est vrai, car dans le cas du système phonologique nous avons affaire à un système fermé, constitué d'un nombre relativement limité d'unités à caractères discrets (voir chapitre 6), ce qui n'est pas le cas, par exemple, du «système culturel»: des notions comme «culturème» (unité de culture) (Besse, 1984), «mythème» ou «archimythème», pour l'étude des mythes, «narrème», pour les unités de narration, etc. ne semblent pas avoir la précision des concepts créés pour l'analyse phonologique.

Dans le domaine de l'analyse sémantique, des tentatives pour isoler des «unités minimales de sens» — les ***sèmes*** —, qui conforment les «unités fonctionnelles de sens» ou «le signifié d'un lexème» — le ***sémème*** —, se font nombreuses ces derniers temps. Appelée généralement ***analyse sémique*** (Greimas, 1966; Pottier, 1974, 1987, 1992), elle rejoint les travaux de ce que les linguistiques américains appellent ***analyse componentielle***. (Bendix, 1966, 1990; Nida, 1975; Todorov, 1966; Jakobson, 1973)

Les distinctions essentielles de cette ***analyse sémique*** sont les suivantes:

SÈME

9.4.1 LES SÈMES GÉNÉRIQUES

Le ***sémème*** — ensemble de traits constituant le signifié d'un ***lexème*** — est formé de deux types de ***sèmes*** — traits sémantiques minimaux (pertinents, distinctifs): les sèmes génériques (ou sèmes de classe) et les sèmes spécifiques.

Les ***sèmes génériques*** relèvent des distinctions sémantiques générales: animé / non animé; humain / non humain; matériel / non matériel; continu / discontinu, etc.

Par exemple, le ***sémème*** de «*chaise*» et celui d'«*enfant*» seraient caractérisés quant aux ***sèmes génériques***, de la façon suivante:

chaise [*non humain*, *non animé*, *matériel*, *discontinu*] *enfant* [*humain*, *animé*, *matériel*, *discontinu*]

Si en plus nous savons que le verbe «*admirer*» exige normalement un sujet caractérisé comme [animé], nous pouvons expliquer pourquoi certaines des phrases suivantes sont grammaticales alors que d'autres ne le sont pas:

1. *L'enfant réfléchit longuement.* (grammatical)
2. **La chaise réfléchit longuement.* (agrammatical)

Ces ***sèmes génériques*** sont essentiels pour la construction des phrases, c'est pourquoi certains linguistes les incluent parmi les caractéristiques syntaxiques. On y ajoute alors des sèmes plus clairement syntaxiques comme [nom], [transitif], etc.

9.4.2 LES SÈMES SPÉCIFIQUES

Outre ces sèmes génériques ou de classe, l'on peut chercher à déterminer les ***sèmes spécifiques*** d'un ou plusieurs sémèmes.

L'***analyse sémique*** ou ***componentielle*** (Pottier 1963, Greimas 1966, Nida, 1975) s'attaque ainsi à la substance du contenu pour obtenir ces traits minimaux de la signification. Voici comment Pottier analyse les sémèmes des lexèmes «*chaise, fauteuil, tabouret, canapé*» et «*pouf*»: la présence ou l'absence de «dossier» sera pertinente, comme le fait d'avoir ou de ne pas avoir de «bras». Seront non pertinents la couleur, la dimension, etc. Ce qui donne le tableau suivant:

	s 1 avec dossier	s 2 au-dessus du sol	s 3 unipersonnel	s 4 pour s'asseoir	s 5 avec bras	s 6 matériau rigide
lexèmes						
chaise	+	+	+	+	–	+
fauteuil	+	+	–	+	+	+
tabouret	–	+	+	+	–	+
canapé	+	+	–	+	+	+
pouf	+	–	+	+	–	–

N.B. 1) D'autres ***sèmes*** seraient à ajouter, sans doute, si l'on tient compte des ***connotations*** (voir 9.3.3) associées à chaque lexème. Au lexème «*fauteuil*» est associée, par exemple, l'idée de confort. Ainsi dans les discours critiques des syndicalistes, les ministres ou bureaucrates seront toujours «*assis dans leurs fauteuils*». Dans le même sens, «*la chaise électrique*» sera toujours une chaise même si elle a des bras.

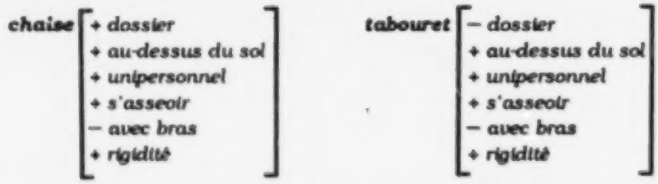
Pottier donne le nom de ***virtuèmes*** à ces sens virtuels qu'un mot donné peut assumer selon les intentions des usages: ainsi «*jeune*» peut être «défavorable» ou «favorable» (Pottier, 1987); à «*chien*» peut être associé un virtuème de «fidélité» (+), ou de «méprisable» (—), etc.

2) L'***analyse sémique*** soulève cependant nombre de problèmes: comment délimiter l'ensemble des lexèmes à considérer? (Ici, par ex., ont été exclus «*divan, bergère, causeuse*», etc.); comment établit-on la liste des sèmes: par simple intuition linguistique? sur la base des définitions des dictionnaires? après un relevé des occurrences dans un nombre représentatif de textes. (Pour des exercices pédagogiques méthodiques, voir Picoche, 1992: 158-187.)

ARCHILEXÈME

9.4.3 SÈMÈMES ET ARCHISÉMÈMES [ARCHILEXÈMES]

Le sémème de chacun de ces lexèmes est ainsi constitué par un ensemble différent de sèmes spécifiques:



Chaque sémème se distingue de l'autre par un ou plusieurs traits pertinents. Mais en même temps, certains sémèmes peuvent présenter des sèmes communs. Dans le cas ci-dessus, tous les éléments de ce micro-système présentent en commun les sèmes (s 2 *au-dessus du sol*) et (s 4 *pour s'asseoir*). Ces deux sèmes constituent l'intersection de l'ensemble. S'il existe une expression qui ne contienne que ces deux sèmes, l'on peut dire qu'il s'agit d'un ***archilexème***, qui représente la neutralisation de l'opposition de chacun de ces sémèmes. En français cet archilexème existe, c'est le mot «*siège*». L'***archilexème*** est donc un mot plus général (en anglais, *a cover word*), dont le sens — ou ***archisémème*** — ne comprend que les sèmes qui sont communs à un groupe de lexèmes. Dans le cas de «*siège*», cet archilexème extériorise un archisémème qui ne retient que les deux sèmes essentiels «un objet sur lequel on s'assoit (fonction primaire) (sèmes fonctionnels) et qui est au-dessus du sol (un tapis n'est pas un siège) (sèmes descriptifs).» (Pottier, 1963: 16-17)

Cependant, il arrive fréquemment que dans une langue donnée un archisémème postulé théoriquement n'ait pas d'expression lexicale. «Ainsi pour «objet sur lequel on monte» (issu du groupement *échelle, escabeau, marche-pied, étrier*...), le français n'a pas d'archilexème.» (Pottier, 1963: 17) Bien souvent la langue doit créer des expressions plus ou moins complexes pour embrasser un ensemble de notions similaires: «*les transports en commun, les deux-roues*», etc.

Du point de vue pédagogique, les ***archilexèmes*** — qui à cause de leur généralité sont absents des lexiques de base construits sur une étude de fréquence — constituent des éléments importants pour les définitions, et sont souvent inclus à ce titre dans une sélection didactique. Gougenheim (1964) parle d'un «vocabulaire de définissants», du type

table	*MEUBLE qui ...*
chien	*ANIMAL qui ...*
marteau	*INSTRUMENT dont ...*
sable	*MATIÈRE que ...*
couteau	*OUTIL servant à ...*

N.B. 1) Observez la structure des définitions d'un dictionnaire courant, en termes de: archilexème, sèmes génériques, sèmes spécifiques, sèmes fonctionnels, sèmes descriptifs, etc.

2) Observez aussi que l'apprentissage du lexique par les enfants correspond à l'acquisition progressive de ces distinctions sémantiques minimales. Voici, par exemple, le texte d'un enfant qui n'a pas encore appris ce qui caractérise «*une vache*», c'est-à-dire que cet enfant ne sait pas encore retenir ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas:

Conte de vache

La vache est un mammifère qui est apprivoisé. Elle a six côtés, droit, gauche, le devant, le derrière, le dessus et le dessous. En arrière elle a une queue avec une brosse au bout qui pend. C'est pour envoyer les mouches et qu'elles ne tombent pas dans le lait.

La tête sert à faire pousser les cornes et aussi pour que la bouche puisse être en quelque part. Les cornes servent à donner des coups et la bouche à beugler. En dessous de la vache pend le lait. C'est arrangé pour traire.

Quand les gens traient, le lait vient et ça ne se vide jamais. Je ne sais pas comment elle fait, mais elle en donne toujours de plus en plus.

La vache a un bon nez, elle peut sentir très loin. Quelqu'un peut la sentir de loin. C'est pour cela que l'air de la campagne est pur.

Le mâle de la vache est appelé taureau et il n'est pas un mammifère. La vache ne mange pas grand chose mais elle en mange beaucoup pour en avoir assez. Quand elle a faim elle fait MEUH! et quand elle ne dit rien, c'est parce que son ventre est plein d'herbe.

Un élève de 10 ans ***(World Agriculture – IFAP News).***

HYPONYMIE

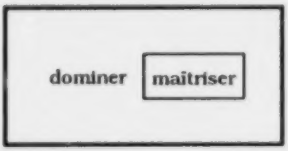
9.4.4 INCLUSION ET HYPONYMIE

Le concept d'archilexème est lié à la notion d'***inclusion sémantique***. Si nous pouvons définir «*chien*» par «*animal qui ...*,» c'est que nous incluons le sens de *chien* dans celui d'*animal*. On dit donc que *chien* est un ***hyponyme*** d'*animal* (*hypo* = inférieur à ...) *Animal* est un ***hyperonyme*** de *chien*. Le ***rapport d'inclusion***, ou d'***hyponymie***, implique que tous les éléments de l'ensemble sont contenus dans l'hyperonyme:

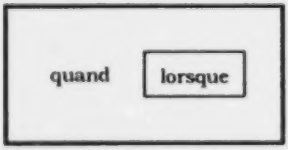
chaise ⊂ *siège* *fauteuil* ⊂ *siège*, *etc.*

(«*chaise*» est inclus dans «*siège*». Toute chaise est un siège; mais la réciproque n'est pas vraie: tout siège n'est pas une chaise.)

Le ***rapport d'inclusion*** permet aussi de distinguer certains synonymes en fonction de leur extension. Si, en français, «*dominer*» et «*maîtriser*» sont des termes synonymes, ils peuvent être distingués par le rapport d'inclusion: «*dominer*» est le terme extensif, général, alors que «*maîtriser*» est inclus dans dominer.



Pour l'enseignement, ces observations sont importantes «*quand*» sera enseigné dans un premier degré, car on peut toujours dire «*quand*» à la place de «*lorsque*», et non l'inverse. (Pottier, *Ibid.*, 32).



9.4.5 LA NOTION DE MARQUE

L'***analyse sémique*** permet de mettre en lumière des relations sémantiques importantes, comme celle de ***terme marqué / terme non-marqué***. Cette notion a d'abord été appliquée aux relations grammaticales. Ainsi, par exemple, on a pu démontrer que l'opposition «*singulier/pluriel*» ne met pas ces deux pôles en opposition symétrique, car le singulier est extensif et le pluriel est marqué (exclusif). Autrement dit, le singulier peut s'employer pour désigner un ensemble qui contient plus d'un élément (alors que le pluriel ne peut s'utiliser que pour le pluriel). Quand on dit

Exposition du livre français

il est évident qu'il ne s'agit pas de réunir des milliers de personnes pour admirer un seul livre!

La situation est la même pour l'opposition «*masculin/féminin*». Le féminin est le ***terme marqué*** de l'opposition, alors que le masculin est le ***terme non-marqué***, donc général.

Les étudiants sont priés de rester
(inclut aussi bien hommes que femmes).
Les étudiantes sont priées de rester
(n'inclut que les femmes).

Cette situation est assez générale dans la langue et s'explique par la tendance à l'économie. Les oppositions étant asymétriques, et un terme contenant l'autre, point n'est besoin de créer un troisième signe qui engloberait les deux premiers lorsqu'on veut neutraliser l'opposition. Pour le système verbal, *le présent* est le ***terme non-marqué*** et *les temps non-présent* sont ***marqués***. C'est ce qui explique que l'on puisse utiliser *le présent* pour exprimer des actions passées, présentes ou futures.

Il en va de même pour les morphèmes lexicaux. Un couple antonymique comme «*jour*» et «*nuit*», qui à première vue constituerait une opposition totale («*C'est comme le jour et la nuit!*»), présente en

fait un ***terme marqué*** (*«nuit»*) et un ***terme non-marqué*** (*«jour»*). *«J'ai passé quinze jours à Paris»* inclut les nuits. Le titre de la chanson *«La dernière nuit que j'ai passée avec toi»* exclut le jour, de même que le titre du roman *«Les Nuits blanches»*.

ANTONYMIE

9.4.6 LA RELATION D'ANTONYMIE

Traditionnellement, le concept d'***antonymie*** désigne la relation existant entre deux lexèmes de sens opposé ou contraire.

Français:	*grand*	/	*petit*
	vieux	/	*jeune*
	aimer	/	*haïr*
Anglais:	*war*	/	*peace*
	old	/	*young*
	beautiful	/	*ugly*

La relation d'antonymie n'est pas sans poser quelques problèmes théoriques surtout en ce qui concerne la détermination de «contraire». Certains proposent, par exemple, de bien distinguer la ***relation de complémentarité*** et la ***relation d'antonymie***. (Lyons, 1970: 352) *«Mâle»* et *«femelle»* ne sont pas des termes antonymes mais complémentaires.

L'opposition des contraires est souvent neutralisée, l'un des deux termes fonctionnant alors comme ***terme non-marqué***. Ainsi, en anglais, pour demander l'âge à quelqu'un on dira toujours *How old are you?* et jamais **How young are you?* Ou bien en français on demandera toujours *«Quelle est la grandeur de la chambre?»* et jamais *«Quelle est la petitesse de la chambre?»*

En didactique des langues on utilise souvent les ***antonymes*** pour expliquer le sens d'un mot nouveau (*beautiful/ugly; war/peace*). C'est un procédé dont il faut user avec précaution car ces relations sémantiques sont assez complexes.

STRUCTURE DU LEXIQUE

9.5 LA STRUCTURE DU LEXIQUE

L'***analyse sémique*** (voir 9.4) permet d'entrevoir comment les lexèmes d'une langue peuvent s'organiser selon une échelle croissante de généralité ou d'inclusion: ‹*chaise*› est inclus dans ‹*siège*›; ‹*siège*› est inclus dans ‹*meuble*›; ‹*meuble*› est inclus dans ‹*objet*›, etc. Si tous les éléments du lexique d'une langue pouvaient s'insérer ainsi les uns dans les autres, on aurait une pyramide lexicale idéale. Mais cette possibilité est pour l'instant très limitée et donne lieu à toutes sortes de controverses. C'est plus une aspiration qu'une réalité, mais une aspiration très ancienne. Comme le dit Lyons ‹les sémanticiens ont très souvent été tentés par la possibilité de décrire le vocabulaire d'une langue selon un classement taxinomique hiérarchique qui va des catégories générales aux catégories spécifiques.› (Lyons, 1970 349).

Deux sont les raisons principales qui empêchent d'appliquer systématiquement la ***relation d'hyponymie*** pour la ***structuration du lexique***:

- la ***relation d'hyponymie***, telle qu'on la trouve dans les langues naturelles, n'y joue pas un rôle si général et si systématique que dans les taxinomies scientifiques (*la classification des plantes, ou des animaux*, etc.) Les vocabulaires des langues naturelles ont tendance à présenter beaucoup de cases vides, d'asymétries et d'indéterminations. Par exemple, il n'existe pas en français un hyperonyme pour ‹*porte, fenêtre, lucarne, hublot*›, si ce n'est le terme ‹*ouverture*› qui est d'un niveau beaucoup plus général.
- la seconde raison est culturelle: le lexique et sa structure reflètent les institutions et les coutumes particulières des différentes communautés. Les groupements lexicaux en co-hyponymes, et la création d'archilexèmes ou hyperonymes dépend de la façon dont chaque langue analyse la

réalité extra-linguistique, ce qui est culturellement marqué. On devra en tenir compte dans l'enseignement d'une L2. Ainsi, par exemple, en anglais on désigne par *teen agers* les adolescents (à cause des chiffres *thirteen, fourteen*, etc.). On a créé en anglais un archilexeme, qui n'a guère d'équivalent dans d'autres langues (si ce n'est «*adolescents*»).

Pour l'instant, les chercheurs en analyse sémique travaillent sur des micro-systèmes bien déterminés et n'abordent que sommairement les rapports existant entre les divers ensembles lexicaux.

Cependant, on a depuis longtemps essayé, en linguistique et en didactique des langues, d'établir des ***groupements sémantiques***, selon des types d'associations de mots, qui ne sont pas toujours claires. En voici les principaux.

9.5.1 LES CHAMPS ASSOCIATIFS

Bien souvent on présente comme ***champs associatifs*** des groupements lexicaux qui ne répondent pas à des relations linguistiques mais plutôt à des associations **entre les choses**. «Toute chose peut être associée avec n'importe quelle autre qui se trouve constamment ou souvent dans le même contexte réel — comme la charrue et le boeuf (...) — mais ceci, en soi, n'a rien de linguistique.» (Coseriu, 1967) Ce sont les associations qui unissent, par exemple, «*eau*» et «*savon*» ou «*pain*» et «*couteau*» (dans la culture occidentale). Ces associations constituent non seulement des relations extra-linguistiques — du monde réel — mais elles sont bien souvent limitées à une culture donnée: «*bague*» et «*doigt*» peuvent être étroitement associés dans une culture, et non dans une autre. On doit en tenir compte quand on enseigne une langue étrangère.

9.5.2 LES CHAMPS CONCEPTUELS OU NOTIONNELS

Souvent l'on aborde l'étude des ***champs sémantiques*** en partant de l'expression de certaines notions déterminées *a priori*: *le*

lexique de la beauté chez Untel, les mots désignant la connaissance, etc. En général, ces études sont basées sur une détermination intuitive du ***champ lexical*** et sont donc peu rentables du point de vue de la science linguistique.

Parfois, ce type d'étude réunit des lexèmes appartenant à diverses variétés de langues: des termes régionaux, des termes populaires, des termes archaïques, etc. pour embrasser tous les mots désignant telle notion. L'utilité de tels ***champs conceptuels*** est donc limitée dans l'enseignement d'une L2: l'apprenant peut, par exemple, se constituer un lexique sur toutes les façons d'appeler «*l'argent*», en français: «*le fric, le pognon, l'oseille,...*» à condition de bien identifier le registre auquel appartient chacun de ces termes.

9.5.3 LES CENTRES D'INTÉRÊT

Le concept de ***centres d'intérêt*** a été utilisé en didactique des langues pour désigner un groupement de lexèmes par thèmes: «*la maison, les jeux, la salle de classe, les moyens de transport,*» etc. Encore une fois, c'est un classement des choses plutôt qu'un groupement sémantique. Ces ***centres d'intérêt*** (dont le nombre et l'extension sont déterminés arbitrairement) ne correspondent pas non plus aux réalités de la communication, qui procède rarement par des énumérations exhaustives. Par exemple, on a rarement l'occasion de parler de tous les moyens de transport à la fois: «*taxi, autobus, métro, tramway, train, avion, hélicoptère, bateau, kayak, canoë, pousse-pousse*», etc.

9.5.4 LE VOCABULAIRE DISPONIBLE

Dans les ***enquêtes de disponibilité lexicale*** l'on demande aux personnes interviewées de mentionner des mots en fonction de ***centres d'intérêt*** (voir 9.5.3) établis arbitrairement. Ces listes sont cependant utiles pour l'enseignement, car elles contiennent des lexèmes que tout locuteur natif possède dans son inventaire mental. Par exemple, pour «*un voyage en train*»: «*gare, ticket, valise, voyageur*», etc. (Voir Gougenheim et coll., 1964) En

effet, quelle que soit la théorie sémantique de base, les didacticiens ont toujours senti le besoin de grouper les mots d'une façon cohérente. Un groupement intéressant pour l'enseignant est celui des divers «niveaux-seuils» pour les langues européennes: le lexique y est présenté dans des rubriques intitulées «notions et objets», selon une approche «notionnelle-fonctionnelle». (Voir Coste et coll., 1976)

9.6 APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

9.6.1 La présentation des traits sémantiques distinctifs de deux ou plusieurs lexèmes associés, sous forme de ***diagramme sémique*** (voir 9.4.2), peut être très utile dans l'enseignement d'une L2. Galisson (1970, 1983) propose, par exemple, de partir d'un texte authentique — une chronique journalistique — et de présenter les divers parasynonymes possibles pour quelques lexèmes. Voici une illustration de la démarche proposée:

a) le texte de départ:

Grèce: plusieurs milliers d'hectares sous les eaux

L'armée a dû ***intervenir*** *hier pour* ***évacuer*** *les habitants de plusieurs villages du nord du Péloponnèse, où des milliers d'hectares de terre disparaissent sous les eaux.*
Deux ponts, entre Patras et Pyrgos, ont été ***balayés*** *par les rivières. La route qui* ***relie*** *les deux villes est* ***coupée****, et la voie ferrée entre la capitale et le Péloponnèse est recouverte en certains endroits par un mètre d'eau.*
Les ***agriculteurs*** *ont* ***tenté*** *de sauver leur* ***cheptel*** *en le conduisant sur des collines. La pluie continue de tomber sans* ***interruption*** *dans tout le nord-ouest de la Grèce, où l'on* ***craint*** *une véritable* ***catastrophe****.*

LE PARISIEN LIBÉRÉ du 29 novembre 1966

b) compréhension globale du texte;

c) étude des parasynonymes possibles;

intervenir/agir; évacuer/transposer/déménager; balayés / entraînés, etc.

Grèce: plusieurs milliers d'hectares sous les eaux

L'armée a dû

		mener une action	avec ou contre celui (ou ceux) qui l'a (ou l'ont) commencée	
	intervenir	x	x	«Il a essayé d'éteindre le feu lui-même, mais les pompiers ont dû *intervenir*.»
(–)	agir	x		«Elle n'a même plus la force d'*agir*.»

	hier pour	faire passer des		d'un lieu à un autre	l'opération et le lieu d'arrivée sont		
		gens	choses		prévus	imprévus	
	évacuer	x		x		x	«Quand l'incendie s'est déclarée, on a *évacué* la salle.»
( )	transporter	x	x	x	x		«C'est le car qui *transporte* les enfants des écoles.»
(–)	déménager		x	x	x		«Nous *déménagerons* la semaine prochaine.»

		emportés		
		d'un seul coup	progressivement	
	balayés	x		
(•)	entraînés		x	«Le courant a *entraîné* le nageur au large.»

Indice d'adéquation

La route qui relie les deux villes est		inutilisable	pour des raisons		en parlant des voies de communications terrestres		
			humaines (travaux, bombardements...)	naturelles (eau, neige, verglas...)	voies ferrées		
					comprises	non comprises	
	coupée,	x	x	x	x		«La voie de chemin de fer a été *coupée* par les bombardements.»
(•)	impraticable	x		x		x	«Ce chemin demeure *impraticable* tout l'hiver.»

Les

			personnes qui vivent de la terre	en		
				la cultivant	y élevant des animaux	
(–)	/un/	**agriculteurs**	x	x		«Il fait beau, les *agriculteurs* vont pouvoir moissonner.»
(–)	/un/	cultivateurs	x	x		«Il fait beau, les *cultivateurs* vont pouvoir moissonner.»
(+)	/un/	éleveurs	x		x	«Ici, les *éleveurs* nourrissent leurs bêtes à l'étable.»
(+)	/un/	paysans	x	x	x	«Le prix du blé et de la viande baisse, les *paysans* sont mécontents.»

ont

		entrepris quelque chose dans un but déterminé	avec un peu de chance de réussir	
	tenté	x	x	«Ceux qui *tentaient* de traverser se noyaient.»
(+)	essayé	x		«Je vais *essayer* de réparer ma montre moi-même.»

de sauver leur

			les gros animaux de ferme (bœufs, vaches, chevaux, moutons, chèvres, porcs)	en général (non dénombrés)	d'un ensemble particulier: une région, une ferme (dénombrés)	
	/le/	**cheptel**	x		x	«Le *cheptel* français a augmenté de 20 000 têtes.»
(+ +)	/le/	bétail	x	x		«Ici, tout le *bétail* est nourri à l'étable.»

COMPÉTENCE SÉMANTIQUE

9.6.2 LA COMPÉTENCE SÉMANTIQUE DU NATIF

L'analyse sémique permet aussi de mieux préciser en quoi consiste la ***compétence sémantique*** du locuteur natif (et que le non natif doit développer en L2):

- elle comprend une ***compétence référentielle***: la capacité de référer par le langage à des événements et à des entités du monde extra-linguistique;
- cela implique la connaissance des catégorisations spécifiques à chaque langue;
- et la connaissance des significations virtuelles (connotations) associées à chaque lexie;
- le natif connaît l'organisation du lexique de sa langue et est capable de résoudre les problèmes sémantiques liés à l'absence de monosémie (polysémie, synonymie des lexèmes);
- le natif a intériorisé les catégorisations sémiques de sa langue, en termes d'hyponymie et d'hypéronymie: «*fraise, pomme, banane*» inclus dans «*fruit*»; avec cependant des zones d'hésitation culturelle «*tomate*» inclut dans «*légumes*» ou dans «*fruit*»?

Le non natif aura tendance à garder les distinctions sémantiques de sa LM, ce qui peut donner lieu à des ***fautes référentielles*** (souvent «invisibles», à moins d'observer la situation de communication, voir chapitre 5), ou à l'emploi de paraphrases («*un objet pour couvrir la casserole*», pour «*un couvercle*»); ou même à des stratégies de contournement, en ayant par exemple recours à des archilexèmes s'il ne connaît pas le mot spécifique («*Donnez-moi ce fruit-là*», s'il ne connaît pas le mot «*fraise*»). Une étude des problèmes sémantiques dans la ***communication exolingue*** peut donc être menée à bien sur la base des recherches en analyse sémique.

LECTURES RECOMMANDÉES

BESSE, H., (1970) «Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère», *Langue Française*, n° 8, décembre.

DE KONINCK, Z., (1991) «L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard?», *Bulletin de l'AQEFLS*, n° 12, 2, pp. 29-43.

DUQUETTE, L., (1994) *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Hachette, collection F: autoformation.

COIANIZ, A., (1986) «Lexique, praxis et représentation: le système des couleurs en français et en malgache», *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 16, pp. 5-30.

GALISSON, R. et P. LERAT (dir.), (1987) «Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde», *Études de linguistique appliquée*, n° 67, juillet-septembre, Paris, Didier-Érudition.

LAKOFF, ROBIN, (1970) «*Transformational Grammar and Language Teaching*», dans Lester, M. (éd.), ***Readings in Applied Transformational Grammar***, New York, Holt.

TAMBA, I., (1987) «À propos de l'enseignement du lexique sens et usage des mots en français et en japonais», *Enseignement/apprentissage du lexique en français langue étrangère*, Actes du colloque 13-14 mars, Strasbourg, Université des Sciences humaines, pp. 203-212.

TRAVAUX PRATIQUES

1. L'analyse sémique

a) Voici une série de définitions de dictionnaires pour les lexèmes *hôpital, hospice, dispensaire, sanatorium, clinique,* et *asile.* Essayez de montrer la relation entre ces termes (hyponymie, co-hyponymie, hypéronymie, sèmes...).

Définitions du *Dictionnaire Robert*:

HÔPITAL: Établissement public, payant ou gratuit, qui reçoit ou traite pendant un temps limité les malades, les blessés et les femmes en couches.

HOSPICE: Établissement public ou privé destiné à recevoir et à entretenir des orphelins, des enfants abandonnés, des vieillards, des infirmes, des malades incurables.

DISPENSAIRE: Établissement de bienfaisance où l'on donne des consultations, des soins, et où l'on distribue des médicaments aux malades indigents.

SANATORIUM: Maison de santé située dans des conditions climatiques déterminées, où l'on traite par des moyens hygiéniques (repos, air, suralimentation) et médicaux, des maladies chroniques, sp. les tuberculeux pulmonaires.

CLINIQUE: Établissement privé, dirigé par un médecin ou chef de clinique, et dans lequel les malades sont opérés ou soignés.

ASILE: Établissement d'assistance public ou privé. Asile d'aliénés: hôpital psychiatrique.

Définitions d'un dictionnaire de synonymes
(Benac, Hachette, 1956)

HÔPITAL: Lieu où l'on soigne les malades. Hôpital, établissement public, payant ou gratuit, où les malades restent un temps limité pour être soignés. L'**Hospice** ne reçoit que des personnes hors d'état de subvenir à leurs besoins, et ne les soigne que s'il y a lieu. **Maison de santé**, établissement privé et payant où l'on reçoit des malades, spéc. ceux qui souffrent de maladies nerveuses ou d'affections nécessitant une intervention chirurgicale. **Clinique**, dans le langage courant, maison de santé tenue par un chirurgien et réservée aux malades qu'il opère. Clinique désigne aussi le cabinet où un médecin donne des consultations gratuites ou d'un prix peu élevé. **Dispensaire**, établissement où l'on donne gratuitement des consultations, des soins et des remèdes à des indigents. **Infirmerie**, local destiné aux malades dans une communauté, une caserne, un collège, etc. **Sanatorium**, maison de santé où l'on soigne au grand air certains malades, spéc. ceux atteints de tuberculose.

→ Quels seraient les sèmes spécifiques qui permettraient de distinguer chacun des termes de cet ensemble? (Faites un tableau)

→ Existe-t-il un hyperonyme pour l'ensemble?
Lequel?

b) Voici une série de termes français groupés d'une façon plus ou moins arbitraire. Essayez d'en faire des ensembles homogènes et, si possible, d'identifier des archilexèmes

bière • porc • merlan • oignon • poire • boeuf • viande • piment • poisson • fruit • dinde • lait • fraise • boisson • salade • sel • légume • banane • pomme de terre • sole • poulet • vin • ail • volaille • cidre • agneau • dorade

Chapitre 10
GRAMMAIRE ET COMPÉTENCE SYNTAXIQUE

Certains [mots] ont du caractère, notamment les verbes. Ce sont les plus fiers; avec les adjectifs on peut faire ce qu'on veut, mais pas avec les verbes, pourtant, je peux me servir de tous à mon gré!

L. Carroll, *De l'autre côté du miroir*

10.1 GRAMMAIRE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

La ***grammaire*** a toujours occupé une place centrale dans l'enseignement aussi bien de la langue maternelle que des langues secondes ou étrangères. En langue maternelle, on a l'impression que tout ce que l'école fait dans la classe de langues c'est enseigner la grammaire. Ce qui n'empêche pas bien des personnes de penser qu'elles ne maîtrisent pas la grammaire de leur langue maternelle.

Il en va de même en langue étrangère: pour bien des gens apprendre une L2 c'est apprendre la grammaire de cette langue. Pour d'autres, en revanche, la grammaire ne joue aucun rôle dans cet apprentissage. C'est le cas de ceux qui ont appris une L2 dans une situation naturelle et qui pensent qu'on peut parler une L2 sans en connaître nullement la grammaire.

Ces opinions contradictoires montrent qu'il existe un malentendu à ce sujet. En fait, l'ambiguïté concerne plusieurs questions:

- Qu'est-ce qu'on entend par «grammaire»?
- Que veut-on dire par «apprendre la grammaire d'une langue»?
- Qu'est-ce que c'est que «connaître la grammaire d'une langue»?

10.2 LA NOTION DE GRAMMAIRE

GRAMMAIRE

10.2.1 GRAMMAIRE: RÈGLES POUR BIEN PARLER

Dans l'usage de la langue commune, le terme de ***grammaire*** désigne bien souvent un ensemble de règles pour «bien parler». C'est une ***conception normative*** de la langue. (Voir 2.3) Sous-jacente à cette conception, se trouve l'idée — socialement déterminée — qu'il existe un «bon parler» et un «mauvais parler». Rappelons à ce sujet que Vaugelas définissait un «bon usage», celui «du roi et de la meilleure partie de la cour», et un «mauvais usage», celui du peuple. Les règles ou préceptes d'une grammaire normative prennent la forme d'une interdiction «*Ne dites pas telle chose*» et d'une prescription «*Dites telle chose*». Ces grammaires dénoncent les «usages fautifs» et recommandent «l'usage correct». Les grammaires dites «traditionnelles» (voir 10.6.1) sont généralement normatives. Il est évident que quand nous parlons de compétence grammaticale du natif, nous ne faisons pas allusion à cette conception normative (quoique les jugements normatifs fassent partie du «sentiment linguistique» des usagers; voir, par exemple, Labov, 1974).

10.2.2 GRAMMAIRE = ORGANISATION DES ÉLÉMENTS

Du point de vue des linguistes, la ***grammaire*** est l'***organisation des éléments de la langue***, depuis les phonèmes jusqu'aux phrases et même aux textes: phonèmes → morphèmes → mots → lexies → syntagmes → phrases → textes. (Pottier, 1987) Ainsi, pour beaucoup de linguistes, la grammaire comprend toute l'organisation de la langue. On parlera ainsi, par exemple, d'une «grammaire phonologique»: l'ensemble de règles qui régissent les combinaisons des phonèmes d'une langue donnée. (Voir chapitre 6)

C'est cette conception qu'on trouve à la base de la dénomination de ***compétence grammaticale*** du natif pour cette capacité

organisationnelle qu'il a intériorisée dans sa langue maternelle. (Bachman, 1991: 87; voir chapitre 1) C'est l'ensemble de la compétence linguistique [i.e. «maîtrise du système/code de la langue] qui est ainsi visé.

Pour le linguiste, toutes les langues ont une grammaire et il n'existe pas de langue «primitive» ayant une grammaire «rudimentaire» ou pas de grammaire du tout. Parler d'une «langue sans grammaire» est un non-sens. Ainsi, tout individu qui parle une langue en maîtrise la grammaire, c'est-à-dire son organisation, sinon il ne pourrait pas construire des phrases dans cette langue. On ne peut, de ce point de vue, apprendre une langue sans en apprendre la grammaire.

10.2.3 GRAMMAIRE = DESCRIPTION DE L'ORGANISATION

On appelle aussi ***grammaire*** l'étude et la description de l'organisation des éléments d'une langue. La grammaire ainsi entendue est un livre, un manuel, une plaquette, qui décrit cette structure. La grammaire, dans ce sens, est un discours sur la grammaire: un ***discours grammatical***. De ce point de vue, on peut estimer que tel locuteur d'une langue X ne connaît pas la grammaire de cette langue, c'est-à-dire n'est pas capable de décrire son organisation, n'est pas capable de formuler les règles de cette langue utilisant le ***métalangage*** de cette description. A l'opposé, on peut trouver, dans cette perspective, plusieurs «grammaires» pour une même langue, selon l'école de linguistique à laquelle adhère le linguiste qui a fait la description. On peut trouver ainsi des grammaires structurales, fonctionnelles, générative-transformationnelles, stratificationnelles, relationnelles, etc. qui peuvent donner lieu à diverses applications pédagogiques en LM ou en L2. (Voir 10.6)

10.2.4 L'EXTENSION DE LA NOTION DE GRAMMAIRE

Nous avons vu (voir 10.2.2) qu'une conception large de ***grammaire*** inclut toute l'organisation de la langue, depuis les phonèmes jusqu'aux phrases (et éventuellement au-delà de la limite

de la phrase, d'où le concept de ***grammaire textuelle*** ou ***grammaire de texte*** (chapitre 11). Il n'en est pas toujours ainsi, cependant. Pour certains, dans leur usage courant, la grammaire se réduit à la seule syntaxe: la ***syntaxe*** constitue la grammaire d'une langue. «...L'ensemble de règles permettant d'assembler les mots d'une langue en phrases constitue la grammaire de cette langue.» (Dubois-Charlier, 1975, livret 3: 3)

Anciennement, l'attitude générale était de ramener la ***grammaire*** à la seule ***morphologie***, c'est-à-dire à la structure interne du mot, ce qui conduisait à l'affirmation absurde que certaines langues, comme le chinois, n'auraient pas de grammaire, du fait que dans ces langues il y a très peu ou pas de variations dans les formes des mots. (Robins, 1973: 193)

Bien des linguistes estiment que la frontière entre la ***morphologie*** et la ***syntaxe*** n'est pas claire, et que les phénomènes d'organisation à l'intérieur du mot ou dépassant la frontière du mot sont du même ordre. (Voir le cas du «génitif» anglais: *a woman's hat / The King of England's wife*) On parlera alors de ***morpho-syntaxe***.

Observons, finalement, que même les ***phénomènes sémantiques*** peuvent faire l'objet d'une description grammaticale (i.e. organisationnelle). (Pottier, 1987, 1992; Charaudeau, 1992)

RÈGLE

10.3 LA NOTION DE «RÈGLE»

On pourra remarquer que la même ambiguïté qui concerne la notion de ***grammaire*** entoure la notion de ***règle***. Qu'est-ce qu'une «règle grammaticale?» Le natif connaît-il «les règles» de sa grammaire? Les réponses à ces questions varieront en fonction de ce que l'on entend par «règle». D'un côté, on pourra trouver l'expression chomskienne: «la grammaire est un ensemble de règles», et à l'opposé la vision guillaumienne: «on ne peut concevoir une grammaire comme un ensemble de règles.» (Hewson, 1981)

On relèvera, au moins:

1. «règle» = prescription sur ce qu'on doit dire pour parler correctement (grammaire normative);
2. «règle» = description d'un phénomène de la réalité (= loi, en sciences naturelles);
3. «règle» = hypothèse sur un mécanisme linguistique (grammaire cognitive);
4. «règle» = explication [verbale] d'une régularité observée;
5. «règle» = instruction d'une opération formelle à réaliser (en G.G.T.). (Voir à ce sujet, Besse et Porquier, 1984)

COMPÉTENCE SYNTAXIQUE

10.4 LA COMPÉTENCE SYNTAXIQUE DU NATIF

Si nous considérons la notion de ***grammaire*** *stricto sensu*, c'est-à-dire limitée aux relations morphologiques et syntaxiques, le natif connaît et est capable de mettre en application toutes les règles concernant la construction des mots (voir chapitre 8). Pour ce qui est de sa ***compétence syntaxique*** — au sens classique: capacité d'organiser des constructions, plus larges que le mot (syntagmes, phrases) — le natif maîtrise:

10.4.1 Les ***relations syntagmatiques*** (voir 4.10), c'est-à-dire les rapports qui unissent les éléments linguistiques sous l'angle de la successivité. Autrement dit, il maîtrise «l'ordre des mots» et les relations de cooccurrence (obligatoire ou facultative). Par exemple, le natif sait, qu'en français, l'ordre:

Les trois petits chats sont partis

est «grammaticalement correct» [bien construit], alors que:

**Trois petits chats les sont partis*

n'est pas grammatical[1].

10.4.2 Les ***relations paradigmatiques*** (voir 4.10), c'est-à-dire les rapports de substitution, qui permettent de remplacer:

- soit un élément simple par un autre:

Pierre a pris / une / voiture
/ la / moto

- soit une construction complexe (syntagme, phrase...) par un élément simple:

Les trois petits chats *sont partis?*
Oui, ***ils*** *sont partis.*

10.4.3 Les ***relations d'équivalence*** (ou de transformation) entre deux syntagmes ou phrases:

L'ouragan a détruit la ville. La destruction de la ville s'est accompagnée de violents incendies...
(nominalisation)

A. *Pierre a été arrêté?* (passif)
B. *Oui. Il y a deux gendarmes qui l'ont arrêté ce matin...*
(actif)

Bref, respecter l'ordre des mots, être capable de remplacer un élément par un autre tout en respectant la grammaticalité de la phrase, être capable de passer d'une construction syntaxique à une autre, voilà ce qui constitue la dimension essentielle de la ***compétence syntaxique*** du natif. L'enseignant devra faire en sorte que l'apprenant non natif développe une compétence similaire dans

[1] Ce qui n'a rien de «logique» ou de «naturel», car il existe des langues (comme le roumain ou le suédois) qui placent l'article après le substantif.

la langue cible. Cela implique la nécessité d'organiser un enseignement / apprentissage grammatical, quelle que soit la forme que prenne cette activité: enseignement explicite des règles, répétition et imitation de phrases modèles, enseignement implicite des régularités, etc. (voir Besse et Porquier, 1984); et quelle que soit la théorie grammaticale qui sert de fondement à cette activité: grammaire structurale, fonctionnelle, relationnelle, générative-transformationnelle, etc.

10.5 LES DIVERSES CONCEPTIONS GRAMMATICALES

Pour le montage d'une compétence grammaticale en L2 chez le locuteur non natif, l'enseignant peut s'appuyer sur l'une ou l'autre des nombreuses ***théories grammaticales*** existantes, voire même les combiner. Cette prolifération de conceptions théoriques diverses n'est pas sans causer un certain nombre de difficultés à l'enseignant, au concepteur de méthodes pour l'enseignement des langues, aussi bien qu'aux responsables de la formation des enseignants.

En effet, même si «la grammaire» comme discipline intellectuelle est aussi vieille que la culture occidentale (elle apparaît déjà chez les Grecs anciens — sans compter la grammaire de Pânini, dans l'Inde ancienne!...), il est surprenant que, vingt-cinq siècles plus tard, les dissensions entre les diverses conceptions grammaticales soient toujours aussi vives. (Pour les diverses théories grammaticales, voir, entre autres, Arrivé et Chevalier, 1970)

Il semble raisonnable d'affirmer, cependant, que dans une entreprise à caractère didactique (enseigner / apprendre une langue non maternelle; former des enseignants de L2, etc.), on n'a pas à s'immiscer dans la discussion sur la validité scientifique de chacune de ces tendances. Ce n'est guère le rôle du didacticien. Il nous semble que, plus modestement et dans une approche plus réaliste, le didacticien doit:

- connaître et maîtriser les types de grammaire qui ont effectivement été — et sont toujours — utilisés dans

l'enseignement / apprentissage des langues dans son histoire récente (voir, par exemple, l'étude de Roulet sur les contributions de la grammaire traditionnelle, de la grammaire structurale et de la grammaire générative à la didactique des langues);

- connaître les types de grammaire sur lesquels se fondent les activités grammaticales des méthodes actuelles pour l'enseignement des langues (méthodes dites «communicatives», par exemple);
- dans une vision prospective, signaler des avenues d'exploitations pédagogiques possibles de nouvelles conceptions grammaticales («grammaires sémantiques, pragmatiques, notionnelles, etc.», Charaudeau, 1993; Pottier, 1987, 1992).

Mentionnons, à titre d'exemple, les travaux menés au Centre de recherches sur les métalangages grammaticaux, METAGRAM, créé en 1990 à Grenoble. Ce centre vise, par une mise à jour scientifique de la nomenclature grammaticale, à harmoniser les terminologies utilisées pour la présentation des différentes langues pratiquées / enseignées en Europe et au Maghreb. (Maillard, 1993)

GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

10.6 LES TYPES DE GRAMMAIRE APPLIQUÉS À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

L'enseignement des langues secondes, aussi bien que celui de la langue maternelle, est historiquement marqué par le modèle de description grammaticale dominant à une époque donnée. La place de la grammaire dans un cours de langue et les stratégies d'enseignement des relations grammaticales changent aussi selon les conceptions dominantes à chaque période. Pour la didactique des langues secondes au XX^{e} siècle, trois

écoles grammaticales — au moins — ont eu une influence prépondérante: la ***grammaire traditionnelle***, la ***grammaire structurale*** et la ***grammaire générative-transformationnelle***.

GRAMMAIRE TRADITIONNELLE

10.6.1 LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE

Le terme «traditionnel» est sans doute ambigu. On ne saurait, dans ce cas précis, englober dans une même catégorie toutes les grammaires qui ont été produites depuis les Grecs anciens jusqu'à la première partie du XX^e^ siècle. Pour ce qui est de l'influence sur l'enseignement des langues, nous désignons comme ***grammaire traditionnelle*** celle de type «logico-sémantique normative» qui a dominé la première moitié du XX^e^ siècle. (Grevisse: **Le bon usage**; Le Bidois: **Syntaxe du français moderne**; Mauger: **Grammaire pratique du français d'aujourd'hui**. Pour l'espagnol, Bello: **Gramática del español**)

CARACTÉRISTIQUES

La ***grammaire traditionnelle*** est:

- **normative**, dans la mesure où elle a recours au critère d'autorité pour consacrer le bon usage. Elle utilise comme modèle à imiter la langue écrite, des grands écrivains, généralement d'une époque passée.
- **destinée au locuteur natif**, qui connaît déjà sa langue (a déjà une compétence achevée en LM), mais qui hésite quant à certains usages notamment de la norme du code graphique (orthographe). Elle lui enseigne un «métalangage grammatical»: «*verbes*», «*adjectifs*», «*sujet du verbe*», etc., et lui signale quelles sont les constructions «correctes».

- **limitée** surtout à la langue écrite, et en particulier aux problèmes d'orthographe (par exemple en français: l'accord du participe passé), de morphologie irrégulière (différence entre «*pis*» et «*pire*») et de conjugaison irrégulière. Pour les variations morphologiques (par ex., *singulier / pluriel*), elle décrira les marques graphiques des oppositions. Mais une telle grammaire ne dit pas, par exemple, comment se construit le syntagme nominal en français — ni comment se construit un texte — puisqu'elle s'adresse à un public qui sait le faire intuitivement.

DÉMARCHE

Dans sa ***démarche descriptive*** (voir exemple à 10.6.2.), cette grammaire utilise:

- **des définitions et des règles «logico-sémantiques»** (verbalisées), qui sont généralement d'une extrême ambiguïté. Elle utilise dans ces définitions des notions «réalistes» c'est-à-dire qui font référence à des relations existant dans le monde physique (Eluerd, 1991), comme «action», «faire l'action», «subir l'action» — qui ne sont jamais précisées. (Si le sujet «fait l'action», quelle est l'action dans «*Il a oublié son livre*», ou «*J'ignore cette règle*»)?
- **des exemples** qui jouent finalement un rôle capital, parce que ce sont eux qui permettent de comprendre la règle. Comme le dit Chomsky, un lecteur intelligent, et connaissant intuitivement sa langue maternelle, pouvait utiliser les exemples et les définitions approximatives de la grammaire traditionnelle pour essayer de dégager la structure de cette langue. Mais en elles-mêmes ces règles n'ont aucun pouvoir explicatif. Les adultes ne s'en servent plus, après avoir quitté l'école, pour comprendre le fonctionnement de leur langue. (Dabène et Martin-Saurat, 1979)

➤ Finalement, il faut considérer la place **des exceptions**: exemples qui, contredisant les règles, montrent en fait leurs limites.

Dans son application à la didactique des langues secondes, cette grammaire comporte une certaine vision de l'apprentissage d'une L2 qui veut qu'on connaisse une langue quand on maîtrise explicitement les règles de la grammaire. Apprendre une langue, dans cette conception, c'est apprendre (par coeur) les règles de sa grammaire. La démarche proposée est une ***démarche déductive*** — apprentissage explicite des règles et application à des exemples modèles. Les exercices consistent en l'application de ces mêmes règles, en imitant les exemples.

DÉFAUTS

Les défauts de cette conception de l'enseignement d'une langue — et de sa structure grammaticale — sont évidents:

➤ L'apprenant sait réciter des règles, mais il n'est pas évident qu'il sera capable de produire des phrases adéquates à une situation et à un contexte donnés.

➤ L'apprenant connaît «théoriquement» la L2, mais il n'est pas évident qu'il sera capable de mettre ces connaissances en pratique.

➤ L'apprenant maîtrise des points souvent très complexes de la grammaire de la langue cible (Par exemple, en français, il peut être capable de distinguer «*Quoi qu'il ait fait, il sera pardonné.*» (en deux mots) de «*Quoiqu'il ait fait des bêtises, il sera pardonné.*»; mais il est parfois démuni devant des constructions très simples (comme, en français, la différence entre «*Je prends le café, je prends un café, je prends du café*»).

➤ L'apprenant peut dire beaucoup de choses sur la structure de la langue, mais il ne possède pas la langue.

C'est en réaction contre ce type d'enseignement que les didacticiens d'inspiration structuro-behavioriste se sont tournés vers un autre modèle de grammaire plus rigoureux. Leur devise sera «*Teach the language, not about the language*». Dans cette méthodologie structuraliste (de ± 1945 à ±1970), il faudra enseigner à utiliser des structures et non à mémoriser des règles: c'est l'époque de la grammaire structurale. (Voir 10.6.3.)

10.6.2 EXEMPLE D'APPLICATION PÉDAGOGIQUE

On trouve de nombreux manuels — même jusqu'à une époque récente — qui fondent leur enseignement grammatical sur la ***grammaire traditionnelle***. On trouve des règles du type suivant:

ADJECTIFS QUALIFICATIFS (DESCRIPTIFS)

Les adjectifs s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec les noms qu'ils qualifient. Par exemple:

Il regarde le livre bleu. — *Il regarde la carte bleue.*
Il regarde les livres bleus. — *Il regarde les cartes bleues.*

En général l'adjectif se place après le nom:

Il regarde le crayon vert. — *Il regarde la porte verte.*
Il regarde les crayons verts. — *Il regarde les portes vertes.*

Mais il y a des adjectifs qui se placent devant le nom:

beau petit grand long jeune joli bon

Il regarde le joli tableau. — *Il regarde la jolie fleur.*
Il regarde les jolis tableaux. — *Il regarde les jolies fleurs.*
Il regarde le jeune homme. — *Il regarde la jeune fille.*
Il regarde les jeunes hommes. — *Il regarde les jeunes filles.*
(...)

Les adjectifs qui se terminent en «x» au singulier ne prennent pas de «s» au pluriel. Les adjectifs qui se terminent en — «eux» changent à — «euse(s)» au féminin.

L'homme est heureux. — *La femme est heureuse.*
Les hommes sont heureux. — *Les femmes sont heureuses.*

Voilà des adjectifs avec des formes irrégulières:

blanc	*blancs*	*blanche*	*blanches*
long	*longs*	*longue*	*longues*
beau (bel)	*beaux*	*belle*	*belles*

(Couture, ***Le français vivant***, 1965)

CARACTÉRISTIQUES

Observons les caractéristiques de cette grammaire:

1. Elle donne les formes écrites (on ajoute un — *e*; on ajoute un — *s*). Les problèmes de prononciation ne sont guère mentionnés: «*livre bleu*» et «*livres bleus*» se prononcent de la même façon. En revanche, il y a une différence importante entre «*le crayon vert*» et «*la porte verte*».
2. Elle fait «comme si» elle s'adressait à un natif: le natif sait que dans «*bleu / bleue*» il n'y a aucune différence phonique, mais que dans «*vert / verte*», le féminin a une consonne prononcée. Comment un non natif peut-il découvrir tout seul cette distinction fondamentale? (Sans compter la difficulté de savoir que «*livre*» est masculin, et que «*porte*» est féminin, si dans la LM de l'apprenant il n'y a pas cette distinction contraignante du français: tout substantif est soit masculin, soit féminin).
3. La démarche est déductive: d'abord, présentation de la règle; ensuite, compréhension à l'aide des exemples.
4. L'utilisation du métalangage: les règles sont verbalisées, mais sans explication formelle. Par exemple, si les adjectifs s'accordent en genre et en nombre, quel est l'ordre d'application de ces marques? Cela n'est pas explicité mais, grâce aux exemples, on découvre que l'ordre est: d'abord le genre, ensuite le nombre:

le livre bleu → fém.: la carte bleue → pluriel: les cartes bleues

5. Le rôle des exemples: nous venons de voir que c'est grâce aux exemples, fort abondants dans ce type de grammaire, qu'on découvre le fonctionnement réel de ces marques. Ainsi, en comparant:

le crayon vert — la porte verte
l'homme est heureux — la femme est heureuse

le non natif découvre que la véritable marque de féminin est donnée par une consonne qui se prononce au féminin [quand le féminin est marqué oralement]. (Voir la notion de «consonne flottante» dans Paradis et El Fenne, 1991)

6. Les exceptions permettent en fait au non natif de percevoir la véritable règle: il existe en français des adjectifs dont le féminin est indiqué par la prononciation d'une consonne finale: *vert / verte; blanc / blanche; heureux / heureuse; long / longue*; ou par une alternance morphologique: *beau / belle*. Sinon, l'opposition masculin / féminin des adjectifs n'est pas indiquée en langue orale, en français.

GRAMMAIRE STRUCTURALE

10.6.3 LA GRAMMAIRE STRUCTURALE

Sous le terme ***grammaire structurale***, on peut grouper un nombre important de diverses grammaires ou de diverses tendances de description grammaticale: l'analyse en constituants immédiats, le distributionnalisme, le fonctionnalisme, etc.

Celles qui ont eu la plus grande influence sur la didactique des langues secondes sont les descriptions de Bloomfield, de Hockett, de Gleason, de Fries, de Lado, etc. Il s'agit donc essentiellement du structuralisme américain post-bloomfieldien. Ses applications pédagogiques sont très nombreuses (Politzer, 1960; Valdman, 1961; Rivers, 1968)

CARACTÉRISTIQUES

Ce type de grammaire se caractérise[2] par:

[2] Si le lecteur n'a pas de formation en structuralisme, il pourra lire d'abord les rubriques «structuralisme» et «structure» dans un dictionnaire de linguistique (par ex: Dubois, 1974: 452-456). Il pourra ensuite lire, par exemple, Lepschy, *La Linguistique structurale*, 1970.

son objectif qui est de décrire la langue en usage dans une communauté. Le modèle est donc la langue parlée courante, et non une norme écrite «cultivée». Cette grammaire ne se veut donc pas normative, mais «descriptive»: elle veut faire partie de la science de l'observation objective des données linguistiques visibles. Elle est, dans ce sens, opposée au «mentalisme».

DÉMARCHE

Dans sa ***démarche descriptive***, cette grammaire:

prétend donner une description de la structure des phrases, sans référence à leur signification (sans faire appel au sens) ni à leur utilisation par des énonciateurs réels dans une situation de communication donnée, mais sur la base des seuls critères formels (segmentation, permutation, substitution, distribution, contexte; voir 4.11).

CONSTITUANTS

La démarche fondamentale de cette grammaire est l'***analyse en constituants***. Il s'agit — par-delà la simple disposition linéaire des énoncés — de déterminer les groupes de mots qui constituent une unité fonctionnelle (qui fonctionnent syntaxiquement comme une unité).

En effet, la simple contiguïté des éléments n'indique pas nécessairement une relation syntaxique immédiate. On peut trouver un syntagme comme «*ma femme*» suivi directement du verbe «*sont*»,

...ma femme sont...

sans qu'il y ait une relation directe entre ces éléments.

Ainsi, dans la phrase:

Les cheveux de ma femme sont noirs.

nous constatons que «*les cheveux de ma femme*» constitue une unité fonctionnelle (un ***syntagme nominal*** ou un ***SN***), qui est reliée à la suite de morphèmes «*sont noirs*» (un ***syntagme verbal*** ou un ***SV***) pour former un énoncé. On dit, en ***grammaire structurale***, que la suite «*les cheveux de ma femme*» est un ***constituant***, alors que la suite «*ma femme sont*» n'en est pas un.

10.6.3.1 L'ANALYSE EN CONSTITUANTS IMMÉDIATS

Pour étudier cet agencement hiérarchique des morphèmes et groupes de morphèmes, la linguistique structurale a mis au point l'analyse dite en constituants immédiats. La phrase est divisée, par des opérations généralement binaires, en ***constituants immédiats*** — les unités de niveau immédiatement inférieur — et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on arrive aux ***constituants ultimes*** (où on ne peut plus diviser). La disposition graphique la plus habituelle est sous forme de boîte.

En voici un exemple:

5. *Le*	*chat*	*boit*	*son*	*lait*
4. *Le*	*chat*	*boit*	*son*	*lait*
3. *Le*	*chat*	*boit*	*son*	*lait*
2. *Le*	*chat*	*boit*	*son*	*lait*
1. *Le*	*chat*	*boit*	*son*	*lait*

Remarquez que cette boîte est construite de bas en haut. Mais rien n'empêche de disposer les divers paliers de haut en bas:

1. *He*	*likes*	*the*	*old*	*man*
2. *He*	*likes*	*the*	*old*	*man*
3. *He*	*likes*	*the*	*old*	*man*
4. *He*	*likes*	*the*	*old*	*man*
5. *He*	*likes*	*the*	*old*	*man*

Rien n'empêche non plus de mettre une étiquette grammaticale à chaque constituant selon la catégorie à laquelle il appartient: le premier niveau, c'est la phrase (P); le second niveau nous donne un syntagme nominal (SN) et un syntagme verbal (SV); et ainsi de suite.

Ainsi, pour une phrase comme «*Le chat boit son lait*», nous pourrions avoir une boîte «étiquetée» (en anglais: *labeled*), qui se lirait de haut en bas.

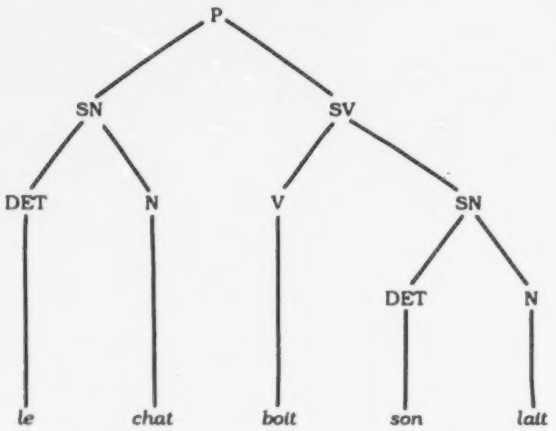
P				
SN		SV		
DET	N	SV		
DET	N	V		SN
DET	N	V	DET	N
Le	*chat*	*boit*	*son*	*lait*

(DET = déterminant, qui englobe «article» et «adjectif possessif»)

Cette boîte contient encore trop d'informations répétées. On pourrait éliminer les répétitions et conserver une seule fois chaque étiquette catégorielle. On pourrait aussi adopter un graphe «en arbre».

10.6.3.2 LE GRAPHE EN ARBRE

Il est possible, sans abandonner l'analyse de type structural, d'adopter une autre disposition graphique: le graphe dit «en arbre». Cette représentation visuelle n'ajoute pas de nouvelle information par rapport au graphe en boîte; elle permet cependant de mieux visualiser la structuration de la phrase. Pour la même phrase, on aurait l'arbre suivant:

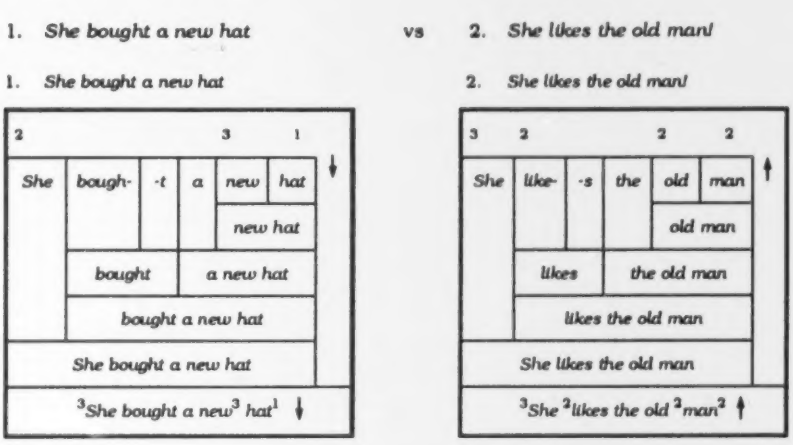


10.6.3.3 LA «BOÎTE DE HOCKETT»: ILLUSTRATION

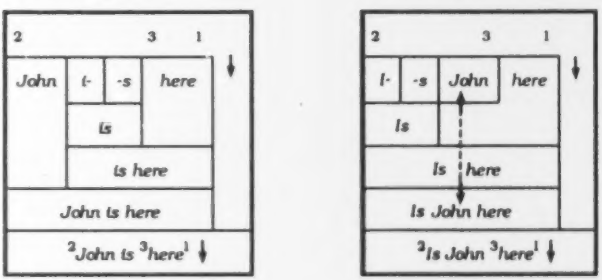
Voici des exemples de représentations des phrases sous forme de «boîte», dite «boîte de Hockett». (Hockett 1958: 147-165) Observez que:

- la boîte se lit de bas en haut;
- chaque ligne représente les constituants immédiats de l'unité précédente;
- un constituant supplémentaire accompagne la phrase: il indique l'intonation correspondant au type de phrase (par exemple: 2 - 3 - 1 ↓).

1. *She bought a new hat* vs 2. *She likes the old man!*



3 *John is here* vs 4. *Is John here?*



Remarquez que, dans son analyse en constituants, Hockett va jusqu'au niveau ultime, les morphèmes à l'intérieur des mots (voir chapitre 8). Ainsi, dans la boîte numéro deux, il divise *likes* en *like* (le verbe) + «*s*» (morphème de 3e personne du singulier), ce qui semble tout à fait adéquat. Mais, que pensez-vous de la division de *bought* (boîte numéro un) en *bough* (verbe) et «*t*» (morphème du passé), ou de *is* en «*i* + *s*» (boîtes numéro 3 et 4)? Le problème vient de ce que

les structuralistes américains ont toujours besoin d'une marque formelle, matérielle, pour chaque morphème, ce qui peut conduire à des impasses.

Ainsi, en espagnol: *canto*

peut être divisé en *cant* (le verbe) et «*o*» la désinence. Mais dans cette désinence il y a au moins trois sens différents: 1e personne du singulier; temps présent (opposé à *canté*); mode indicatif (opposé à «*...que yo cante*»). Comment décomposer cette unique voyelle pour y trouver ces trois morphèmes différents? (Voir à ce sujet la notion de «signifiant amalgamé» chez Martinet.)

Les structuralistes américains, on le voit, sont prisonniers de la forme matérielle manifestée. Leur refus de concevoir le langage comme un processus, et encore plus comme un processus mental, les conduit ainsi à des voies sans issues.

10.6.3.4 LA GRAMMAIRE STRUCTURALE: APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Ce type de grammaire a eu une influence considérable sur l'enseignement des langues. Associée à une conception behavioriste de l'apprentissage — l'apprentissage des langues consisterait en la création de «réflexes verbaux» en réponse à des stimuli. Cette conception de la grammaire va dominer l'enseignement des langues secondes pendant la seconde moitié du XXe siècle.

Les principes de cette pédagogie «structuro-behavioriste» des contenus grammaticaux d'une L2 sont principalement:

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

- une ***démarche inductive***: on présentera les structures, que l'on fera imiter et répéter à satiété, jusqu'à

la création d'automatismes. Le principe sera d'aller des exemples à la règle (non nécessairement explicitée: un graphique, un tableau peuvent faire fonction de règle implicite). Il faut enseigner les structures de base (*patterns*) pour la construction des phrases.

- un **apprentissage implicite** des règles: les règles grammaticales ne seront plus explicitées; l'élève se contentera d'apprendre les structures. On évite l'utilisation du métalangage grammatical.

- l'utilisation des ***exercices structuraux***: (*pattern practice*), qui mettent à profit l'analyse en constituants. Il s'agira désormais essentiellement de «cases à remplir» selon les mécanismes de la substitution.

il y a	*un*	*ami* *garçon* *monsieur*	*avec*	*lui* *elle* *nous* *vous* *toi* *eux*
	une	*amie* *dame* *jeune fille*		
	des	*amis* *garçons* *jeunes filles*		

Un exemple d'exercice structural
(Réquédat, 1968)

10.6.3.4.1 **EXEMPLE D'APPLICATION PÉDAGOGIQUE**

Voici un exemple d'enseignement grammatical dans la perspective structuraliste. Il s'agit d'enseigner les constructions interrogatives, à partir d'une phrase affirmative de départ: *We are studying grammar.*

Key example: WHAT ARE YOU STUDYING? Grammar.	
Observe the word order in the questions.	
Previous pattern:	
STATEMENT	
We are studying grammar.	
New pattern:	
QUESTIONS	*ANSWERS*
ARE you STUDYING grammar?	*Yes, I am.*
ARE you STUDYING in class?	*Yes, I am.*
IS John LEARNING English?	*Yes, he is.*
IS John VISITING a friend?	*Yes, he is.*
AM I SPEAKING slowly?	*Yes, you are.*
WHAT ARE you STUDYING?	*Grammar.*
WHERE ARE you STUDYING?	*In class.*
WHAT IS John LEARNING?	*English.*
WHO(M) IS John VISITING?	*A friend.*
WHAT IS he DOING now?	*Studying.*
COMMENTS	
[1] Use ARE, IS, AM before the first Class I word (YOU, JOHN, HE, etc.) in these questions with the -ING form.	
[2] Use WHAT, WHEN, WHERE, WHO(M) before ARE, IS, AM.	

(Lado et Fries, *Intensive Course in English*, 1943)

Observez que:

1. On évite dans cet enseignement le métalangage grammatical: «la forme — *ing*» (pour gérondif); *are, is, am* (pour le verbe), etc.
2. La place des éléments est indiquée simplement par «utiliser telles formes DEVANT telles autres».
3. Cette forme de question en anglais par inversion de l'ordre (et sans l'utilisation de *do*):

   Were are studying → *Are we studying?*

et son domaine d'application, doivent être compris intuitivement par l'apprenant.

4. Il en va de même pour la différence entre «question totale» (*yes/no*) et «question partielle» (*what?* → *grammar*)

10.6.3.5 **ANALYSE CONTRASTIVE**

Ces études structurales ont donné lieu à beaucoup d'observations contrastives (entre LM et L2). Voici, par exemple, un tableau qui permet de visualiser la construction différente de la *tag question* en anglais et en français:

FRANÇAIS (une seule forme)	ANGLAIS (plusieurs constructions)
Il est prêt, n'est-ce pas?	*He's ready, isn't he?*
Il était prêt, n'est-ce pas?	*He was ready, wasn't he?*
Il sera prêt, n'est-ce pas?	*He will be ready, won't he?*
Il semble prêt, n'est-ce pas?	*He seems ready, doesn't he?*
Il semblait prêt, n'est-ce pas?	*He seemed ready, didn't he?*
Il n'est pas prêt, n'est-ce pas?	*He isn't ready, is he?*
Il n'était pas prêt, n'est-ce pas?	*He wasn't ready, was he?*
Il ne sera pas prêt, n'est-ce pas?	*He won't be ready, will he?*
Il ne semble pas prêt, n'est-ce pas?	*He doesn't seem ready, does he?*
Il ne semblait pas prêt, n'est-ce pas?	*He didn't seem ready, did he?*

(Mackey, 1972: 132)

On peut repérer, à l'intérieur d'une même langue, des différences structurales qui peuvent donner lieu à une ***interférence structurale*** interne et provoquer des fautes intralinguales. (Valdman, 1961: 17)

se souvenir de quelque chose	→ *je m'en souviens*
se rappeler quelque chose	→ *je me le rappelle*
(et par interférence structurale:	**je m'en rappelle*)

Ces différents «régimes» des verbes peuvent être la source de bien des difficultés pour le non natif. Comparez en français:

obéir à quelqu'un	→	*Je lui obéis*
répondre à quelqu'un	→	*Je lui réponds*
mais: *penser à quelqu'un*	→	*Je pense à lui*

LIMITES

10.6.3.6 LES LIMITES DE LA GRAMMAIRE STRUCTURALE

La grammaire de type structural a représenté, dans la théorie et dans la pratique de l'enseignement, un progrès dans l'utilisation des mécanismes formels d'analyse. Elle présente cependant de sérieuses limites qui concernent au moins deux aspects:

- Le refus de considérer les aspects sémantiques du langage conduit à des impasses et à des fausses assimilations. Ainsi, il est impossible en espagnol de montrer que *la casa* (la maison) n'est pas le féminin de *el caso* (le cas), si ce n'est par l'utilisation de critères sémantiques. La simple manipulation de formes morphologiques peut passer à côté de différences sémantiques considérables.
- Cette attitude formaliste — qui ne considère le langage que sous son aspect extériorisé, visible — revient à refuser de considérer le langage comme le résultat d'une activité mentale. C'est ce qu'on appelle «le refus du mentalisme» qui est caractéristique de la linguistique structurale américaine.

Cette même conception du langage mène à étudier seulement les ***relations de surface*** et non les ***relations profondes*** qui peuvent exister entre les éléments d'une phrase. Certaines relations grammaticales ne sont pas visibles dans la phrase manifestée. Deux séquences apparemment identiques peuvent correspondre à des structures différentes, comme dans le cas des phrases suivantes:

Je vous conseille de partir
Je vous interdis de partir
Je vous promets de partir
Je vous supplie de partir

- «*Je vous conseille de partir*» correspond à «conseiller quelque chose à quelqu'un» «(*Je vous le conseille*»).
- «*Je vous supplie de partir*» correspond à «supplier quelqu'un de faire quelque chose» «(*Je vous en supplie*»).
- Dans «*Je vous promets de partir*», c'est moi qui pars, alors que dans les deux cas précédents «*partir*» est attribué à «*vous*»,... etc.

Saporta (1966) a fait remarquer un problème similaire pour la construction du gérondif en l'anglais. En effet, la plupart des grammaires de l'anglais signalent que *the boy called up the girl* représente une structure, alors que *the boy called up the stairs* en représente une autre. On peut rendre cette différence explicite simplement en marquant les frontières des constituants: *the boy called up / the girl* versus *the boy called / up the stairs*. On peut aussi montrer la différence de structure en étudiant les possibilités de permutation: *the boy called the girl up* est possible; *the boy called the stairs up* ne l'est pas. Mais, en revanche, la relation différente existant entre:

I like amusing stories
I like raising flowers et
I like entertaining guests

ne peut être expliquée en signalant les frontières des constituants. Pour comprendre la différence entre ces phrases, il faut considérer qu'il existe des structures profondes différentes pour chacune d'elles:

I like amusing stories *("Stories amuse")*
I like raising flowers *("I raise flowers")*
I like entertaining guest *(i—"I entertain guests")*
(ii — "Guests entertain me")

La dernière phrase (*I like entertaining guest*) est structurellement ambiguë et cette ambiguïté ne peut être levée que par référence à des structures profondes (ou sous-jacentes) différentes.

AMBIGUÏTÉ

10.6.4 L'AMBIGUÏTÉ GRAMMATICALE

Les phrases d'une langue peuvent être ambiguës pour plusieurs raisons. L'***ambiguïté*** — plusieurs sens possibles pour une même phrase — peut être due aux divers sens possibles d'un même ***lexème***. On parlera alors d'***ambiguïté lexicale:***

Pierre a inspecté les batteries.
(de cuisine?, de musique? des voitures? de l'armée?....)

L'***ambiguïté*** peut venir aussi du fait que la phrase est susceptible de recevoir une ou plusieurs interprétations, sans que cette possibilité soit le fait de la polysémie d'un lexème ou d'un syntagme. Ainsi des expressions comme

La peur des ennemis les paralysa.
L'exploitation de l'homme me fait horreur.
Faites étudier ces individus!

sont des expressions structurellement ambiguës. Dans certains cas, l'ambiguïté peut être levée en signalant la frontière des constituants (voir 10.6.3.1). C'est le cas de phrases comme (Langacker 1973):

The policeman killed the woman with a gun.

qui peut être interprétée de deux façons:

1. *The policeman killed (the woman) (with a gun).*
2. *The policeman killed (the woman with a gun).*

Si on fait intervenir la substitution pronominale, on obtiendra donc deux phrases différentes:

1. *The policeman killed her with a gun.*
2. *The policeman killed her.*

L'***ambiguïté grammaticale*** ne peut dans d'autres cas s'expliquer que par le recours à une ou plusieurs structures profondes qui se cachent derrière la même structure de surface. C'est le cas, par exemple, de la construction gérondive en anglais:

Flying planes can be dangerous.
Biting dogs can be bothersome.

En français sont structurellement ambiguës, entre autres,

- les constructions infinitives:

  Je regarde manger les poulets.

- les constructions nominalisées:

  J'admire les traductions de Baudelaire.
  Je suis contre l'exploitation de l'homme.

- les constructions adjectivales dérivées de la nominalisation:

  Je suis contre l'exploitation humaine.

- les constructions «possessives» dérivées de la nominalisation, etc.:

  J'aime ses traductions.

N.B.: Remarquez que:

1. l'ambiguïté se trouve toujours du côté du récepteur. Pour le locuteur la phrase est univoque (à moins d'intention humoristique);

2. dans le langage oral, l'ambiguïté est réduite par la situation et par les marques prosodiques.

Le natif est conscient de l'ambiguïté de certaines constructions. Autrement dit, il a dans sa compétence linguistique cette connaissance (non nécessairement explicite) que certaines constructions peuvent se prêter à double (ou triple) interprétation. Une preuve possible en est l'utilisation de l'ambiguïté à des fins humoristiques. En voici des exemples:

Rock-Forest: «le funeste accident qui devait coûter la vie à un poseur de tapis assoupi (le poseur, pas le tapis) paisiblement dans sa chambre de motel...»

(CROC, février 1984)

Dialogue à la Maison Blanche sous Richard Nixon:

John Dean — Take care. Sirica is a hanging judge.
(un juge sévère)
R. Nixon — I like hanging judges.
(Version non-expurgée des conversations à la Maison Blanche — Affaire Watergate)

GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE

10.6.5 LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE

Un nouveau modèle de grammaire, qui se veut plus puissant, est issu de la constatation de l'incapacité de la grammaire structurale à rendre compte de toutes les phrases de la langue: c'est la ***grammaire générative-transformationnelle (GGT)***, dont les fondements ont été avancés par Noam Chomsky en 1957 dans *Syntactic Structures* et en 1965, dans *Aspects of the Theory of Syntax* (appelée «théorie standard»). Considérée comme une révolution dans la linguistique, cette grammaire a connu et connaît encore aujourd'hui un développement considérable. La version actuellement dominante (***théorie standard étendue — TSÉ —***) prend son origine dans des publications de Chomsky de 1981, *Lectures on Government and Binding*, et 1982, *Some Aspects and Consequences of the Theory of Government and Binding*. (Pour une introduction, en français, à la grammaire générative, voir di Sciullo, 1985; pour des applications à l'étude des langues non natives, Liceras, 1992.)

CARACTÉRISTIQUES

Cette grammaire est:

- **générative**, parce qu'elle n'a pas pour objectif de décrire un corpus de phrases préexistantes — comme dans la grammaire structurale, ou en partie dans la grammaire traditionnelle —; mais de spécifier les règles qui permettront d'engendrer (générer) toutes les phrases grammaticalement possibles d'une langue;

➤ **transformationnelle**, parce que, à un premier ensemble de règles qui déterminent la structure des phrases simples — règles appelées de «ré-écriture (*rewriting rules*) — qui permettent de remplacer des symboles par ses éléments constituants, s'ajoute un second ensemble de règles — dites de transformation — qui, modifiant les structures de base permettent d'engendrer toutes les phrases grammaticales de la langue en leur donnant une structure de surface.

Cette façon de concevoir la grammaire reprend une vieille formulation contenue dans la *Grammaire de Port-Royal*, écrite en France en 1660. En effet, les auteurs de cette grammaire estimaient (Chomsky, 1964) qu'une phrase comme:

Dieu invisible créa le monde visible.

contient trois «jugements» sous-jacents:

— *Dieu est invisible*
— *Dieu créa le monde, et*
— *Le monde est visible.*

DÉMARCHE

Démarche de la grammaire générative:

Une ***grammaire générative*** est un ensemble de règles, une espèce de «machine théorique» — ou un «programme» — qui permet la production de toutes les phrases possibles de la langue.

Ces règles sont de deux types: de réécriture (ou de «remplacement») et de transformation. Leur caractéristique commune c'est qu'elles sont explicites et formelles:

➤ **explicites**: Une ***règle explicite*** décrit exhaustivement la structure et les conditions d'application d'une opération grammaticale. Elle ne repose pas sur l'intelligence du

lecteur ni sur la connaissance intuitive qu'il a du fonctionnement de sa langue, comme les règles de la grammaire traditionnelle.

➤ **formelles**: Une ***règle formelle*** décrit les relations entre les éléments du point de vue de leur forme, de leur structure, de leur position, etc. Elle ne contient pas d'explications «impressionnistes» ou pseudo-sémantiques, comme les règles de la grammaire traditionnelle («le sujet fait l'action», «l'action passe sur l'objet», etc.).

Le système de règles de la grammaire générative comprend (di Sciullo, 1985):

1. **Le lexique**: des «règles lexicales» qui spécifient les propriétés des éléments lexicaux: règles d'insertion lexicale, règles de sous-catégorisation...

2. **La syntaxe**: — les règles de base
   — les règles transformationnelles

   a) **Les règles de base** engendrent les structures profondes qui sont des représentations abstraites de la structure des phrases.

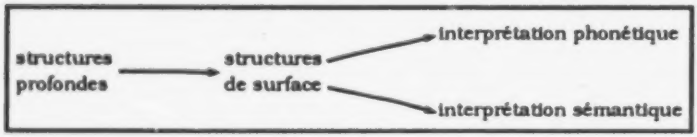
   b) **Les règles transformationnelles** déplacent les constituants (et laissent des traces qui permettent de récupérer ces constituants en structure profonde). Les transformations associent, donc, les structures profondes aux structures de surface.

3. **L'interprétation**: — les règles de forme phonétique
   — les règles de forme logique

   a) **Les règles de forme phonétique** donnent (attribuent) une forme phonétique aux structures de surface.

   b) **Les règles de forme logique** donnent accès à l'interprétation sémantique des phrases.

   Ces deux types de règles s'appliquent aux structures de surface (engendrées par la composante syntaxique).



10.6.5 LES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

NOTE: Il est impossible de donner en quelques pages une description du fonctionnement d'une grammaire générative, notamment dans sa version actuelle. Il peut même s'agir d'une tentative inutile pour le lecteur qui ne connaît pas cette grammaire; mieux vaut dans ce cas de suivre un cours spécifique ou se donner une information bibliographique.

Quant aux applications à la didactique des langues, on peut signaler que la version standard (de 1965) avait donné lieu à d'abondantes tentatives d'utilisation pédagogique (pour l'anglais, voir Lees, 1966). Ce qui n'est pas le cas, au moins à notre connaissance, pour sa version actuelle (1981, 1982, 1990), dite aussi de «rection et de liage» ou de «principes et paramètres». (Voir cependant Liceras, 1992) On peut signaler aussi, au niveau des idées, l'influence de la linguistique générative sur d'autres disciplines scientifiques (comme ce fut aussi le cas, dans son temps, pour le structuralisme): la psychologie, la neurologie et plus largement pour tout ce qui touche aux recherches sur la cognition.

Dans le domaine textuel — c'est-à-dire les constructions dépassant le niveau des phrases (voir chapitre 12) — il faut signaler le développement, dans le cadre génératif, des premières tentatives de constitution de ***grammaire textuelle***. (Charolles, 1988) Dans ce domaine textuel, en langue maternelle, on peut mentionner les démarches didactiques dites de «combinaisons de phrases» (voir, par exemple, Daiker et coll., 1980, *The Writer's Options*) visant à amener le jeune natif à développer sa «maturité syntaxique» par une démarche progressive de construction de phrases complexes sur la base de transformations de phrases simples. (Pour l'espagnol, Echeverria, Muñoz et Veliz. *Combinación de oraciones*, Mexico, sous presse)

Signalons cependant qu'il s'agit, à notre avis, dans la plupart de ces cas de l'application des principes et des démarches de la grammaire générative, et non d'une tentative d'application de ses règles formelles. Celles-ci sont en effet d'une telle complexité pour le non-initié qu'elles rendent inutile toute tentative d'utilisation en classe de langue. Il s'agit souvent d'utilisations d'une grammaire générative exprimée en langue non formalisée.

10.6.5.2 EXEMPLE D'APPLICATION PÉDAGOGIQUE

Il s'agit, évidemment, d'applications pédagogiques du «modèle standard» (voir 10.6.5). Par exemple, Allen (1970) propose une «grammaire pédagogique» basée sur la conception générative-transformationnelle de la grammaire. Voici, en résumé (et en «langue naturelle»), les propositions pour l'enseignement de la phrase interrogative en anglais:

1. La question totale (*yes/no*):

   1.a. Si la phrase déclarative contient les verbes *be* ou *have* ou un verbe *modal* (*can, will, should...*), la phrase interrogative se construit en invertissant la place du sujet. (*His sister can sing.* → *Can his sister sing?*)

T — yes/no (optional)

NP Tense + Modal X → Tense + Modal NP X
NP Tense + have X → Tense + have NP X
NP Tense + be X → Tense + be NP X

   1.b. Si la phrase déclarative contient un verbe autre que *have* ou *be*, et que ce verbe n'est pas accompagné d'un verbe *modal*, alors la construction avec *do* s'applique obligatoirement. (*His sister sings.* → *Does his sister sing?*)

NP Tense Verb → Tense NP Verb
T — do (obligatory)
Tense → do + Tense

(Évidemment des règles de forme morphologique spécifient les formes flexionnelles du verbe: *do, does, did...*)

2. Pour les questions partielles (*où?, quand?, comment?...*), de nouvelles transformations s'appliquent:

T — wh, place (optional)
X + Adv—p + Y → where + X + Y

T — wh, time (optional)
X + Adv—t + Y → when + X + Y

T — wh, manner (optional)
X + Adv—m + Y → how + X + Y

T — wh, frequency (optional)
X + Adv—f + Y → how often + X + Y

Ce qui permet de produire des questions comme:

Where does his sister sing?
When did his sister sing?
How did his sister sing?
How often did his sister sing?, etc.

Pour les pratiques pédagogiques, on peut utiliser plutôt une présentation informelle de cette démarche, qui donnerait des diagrammes comme les suivants:

1. *My brother* **is** *here.*
   Is *my brother here?*
2. *His mother* **can** *sing.*
   Can *her mother sing?*
3. *His sister* **sings**.
   Do + Tense verb
   Does *his sister sing?*
4. *My brother* **bought** *a pencil.*
   Do + Tense verb
   Did *my brother buy* **a pencil**?
   What *did my brother buy?*

10.6.6 AUTRES MODÈLES DE GRAMMAIRE

Il existe dans le domaine grammatical plusieurs doctrines différentes qui ont donné lieu à une variété de

descriptions grammaticales des diverses langues maternelles. Il est impossible de les étudier toutes dans le cadre d'un cours. En fait, la formation linguistique du professeur de langues est tributaire des orientations théoriques existant dans un pays donné à un moment donné. (Besse, 1989) Le (futur) professeur de langues pourra trouver une vision générale des divers types de grammaire dans, par exemple, Arrivé et Chevalier (1970); Besse et Porquier (1984).

On peut citer cependant, à titre purement énumératif:

- les **grammaires fonctionnelles** (Martinet, 1979; Bureau, 1978)
- les **grammaires fonctionnelles-notionnelles** (voir, par exemple, le chapitre «Grammaire» dans Coste et coll., 1976; Courtillon 1985, 1989)
- les **grammaires sémantiques** (par ex. Pottier, 1987; Charaudeau, 1992)
- les **grammaires cognitives** (Langacker, 1987, 1990)
- la **psycho-mécanique** (Guillaume, 1929; Valin, 1955; Stefanini,1992; Moignet, 1981; etc.)
- la **tagmémique** (Pike, 1967, 1981)
- les **grammaires des cas** (Fillmore, 1968)

GRAMMAIRE EN TEXTES

10.6.7 LA GRAMMAIRE DANS LES TEXTES

Traditionnellement, nous l'avons vu, la grammaire est exclusivement fondée sur l'étude de la phrase, prise isolément. Rien n'empêche cependant d'étudier les phénomènes grammaticaux tels qu'ils se présentent dans des textes. La ***grammaire en textes*** (qu'il ne faut pas confondre avec la ***grammaire de texte*** ou ***grammaire textuelle***, voir chapitre 11) vise donc à

renouveler l'enseignement de la grammaire en partant systématiquement de textes et de faits de discours inscrits dans un contexte signifiant. (Karabétian, 1988: 51)

Les exercices et les activités qui accompagnent ce type de démarche peuvent appartenir à différentes conceptions grammaticales, par exemple à la grammaire normative (Karabétian, 1988; Théoret et Mareuil, 1991) ou à la grammaire notionnelle-fonctionnelle. (Voir Aguilar Gutiérrez et González Duarte, 1993)

Il existe, pour le moment, deux ouvrages importants; le premier: *Bâtir une grammaire* (Combettes et coll., 1977) et le second, plus récent, *La Grammaire naturelle ou la grammaire en textes* (Karabétian et Couté, 1987). Ajoutons que l'on peut aussi trouver bon nombre d'articles ou fiches pédagogiques sur la grammaire en textes, notamment dans la revue *Le Français dans le monde* (numéros 247 et suivants; les auteurs décrivent des activités de grammaire **en textes** bien qu'ils utilisent l'appellation: grammaire **textuelle**).

GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE

10.6.8 GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE

Malgré l'importance des diverses théories grammaticales, didacticiens et enseignants sont conscients que les objectifs d'une grammaire scientifique et ceux d'une grammaire pédagogique ne sont pas les mêmes. Comme le signalait Saporta (1966): «un problème crucial dans l'application de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères est celui de la conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique». (Traduction libre). On peut donc se demander s'il est possible ou souhaitable de calquer l'enseignement de la maîtrise des structures grammaticales d'une langue sur un modèle théorique de grammaire.

Une grammaire pédagogique (Allen, 1974) a pour objectif d'aider l'apprenant à acquérir la connaissance du fonctionnement de la langue cible et de son utilisation. Elle n'a pas de prétention scientifique. Elle peut utiliser tous les moyens linguistiques (explications, définitions, règles verbalisées...) et non linguistiques (diagrammes, schémas, dessins...) nécessaires pour faire découvrir le système de LM ou L2 à l'apprenant. Ni les schémas ni les règles n'ont de valeur autre que pédagogique. Une grammaire pédagogique n'est pas obligée, en outre, de suivre fidèlement une — et une seule — théorie linguistique. Elle est éclectique par définition. (Beacco, 1987)

Ainsi, on trouve en didactique des langues une variété de démarches pédagogiques visant à faire acquérir la grammaire d'une langue cible. Leur étude dépasserait le cadre de ce manuel. L'enseignant pourra consulter l'abondante bibliographie à ce sujet. (Besse et Porquier, 1984; Porquier, 1989; Bourquignon et Candelier, 1988; Krashen, 1982; etc.)

LECTURES RECOMMANDÉES

ALLEN, J.P.B., (1973-74-75-77) «*Pedagogic grammar*» dans Allen et Corder, ***The Edinburgh Course in Applied Linguistics***, London, Oxford University Press, vol. 3: 59-92.

BESSE, H. et R. PORQUIER, (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CRÉDIF.

CELCE-MURIA, M., (1991) «*Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*», ***TESOL quaterly***, vol. 25, n° 3, automne, pp. 459-480.

COURTILLON, J., (1989) «La grammaire sémantique dans l'approche communicative», *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial: ... Et la grammaire?, pp. 113-122.

Études de linguistique appliquée (1993) n° 89: Quels modèles didactiques pour enseigner / apprendre une langue étrangère à des jeunes scolaires?, coordonné par M. Garabédian.

KARABÉTIAN, S., (1988) *Théories et pratiques des grammaires*, Paris, éd. Retz.

LIDIL, (1993) (Revue de Linguistique et de didactique des langues) La grammaire à quoi ça sert?, n° 9, décembre., coordonné par C. Foerster et Ch. Bourguignon.

ROULET, E., (1971) «Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes», *Le Français dans le monde*, n° 85, décembre.

SAPORTA, S., (1966) «*Applied linguistics and generative grammar*», dans Valdman, A.,: ***Trends in Language Teaching***.

THÉORÊT, M. et coll., (1991) *Grammaire du français actuel, pour les nouveaux collégial et universitaire*, Montréal, CEC.

TRAVAUX PRATIQUES

1. **Ambiguïté, structure de surface et structure profonde**

Voici une liste de phrases ambiguës, dans ce sens qu'elles peuvent avoir au moins deux interprétations sémantiques. Signalez les sens possibles, déterminez en quoi consiste l'ambiguïté et — si possible — signalez les relations qui existent au niveau profond.

a. Anglais (voir Langacker, Saporta, Wardhaugh, etc.)

1) He broke the window with his little sister.
2) The man decided on the train.
3) Biting dogs can be bothersome.
4) I dislike fat men and women.
5) It's too hot to eat.
6) I demanded what he had stolen.
7) The missionaries are ready to serve.
8) I gave John what I wanted.
9) They gave her dog biscuits.
10) It's the man that stole the candy.
11) Tom thinks he is smarter than he is.
12) I like entertaining visitors.
13) I asked to go at five o'clock.
14) The quarrelsome Goths want another war.
15) Give me the little girl's bike.

b. Français

1) La sorcière alluma le bûcher avec la petite fille.
2) Il n'est pas bon d'appeler un docteur imbécile.
3) Je n'irai pas demain à Montréal avec ma femme.
4) Je vous aime plus que votre soeur.
5) Je leur ai proposé de partir à cinq heures.
6) Il a commencé à courir après les voleurs.
7) En ce moment, Pierre est arrêté.
8) La peur des ennemis bouleversa nos plans.
9) Il a vu manger les chevaux.
10) Je n'aime pas les traductions de Baudelaire.
11) Appelez-moi Jeanne Boucher.
12) C'est l'homme qui a détourné l'avion.
13) Il a été tué par une journée de tempête.
14) L'amour des parents doit être encouragé.
15) Paul a perçu le bruit de la fenêtre.
16) C'est un chapeau de femme sale.

c. Relevez dans votre journal habituel dix titres, annonces, réclames publicitaires ou autres, qui pourraient se prêter à diverses interprétations. Faites-en une étude pour découvrir où réside l'ambiguïté.

2. La grammaire dans les manuels de L2

a. À quel type d'analyse grammaticale correspond ces cinq représentations? (numéros: 1 à 5)

a.1

(Neuner, G. et al. (1986). ***Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1***. Berlin/Munich, Langenscheidt, p.21)

a.2

NOM DE L'ÉLÈVE_____ PROFESSEUR_____

VI. **Traduire en français:**

1. The cook claims he has a stomachache._____
_____
2. The guests were served a cocktail._____
_____
3. The stuntman knew that the Barnum circus would hire him sooner or later.
_____
_____
4. Only the ignorant think they know everything._____
_____
5. Let's hope she will be at home when we telephone her._____
_____
6. In many countries, cigarettes are not sold to children._____
_____
7. The actor was not applauded when he finished his monologue._____
_____

the cook:	*le cuisinier*	the stuntman:	*le cascadeur*
to have a stomachache:	*avoir mal au ventre*	the circus:	*le cirque*
a cocktail:	*un apéritif*	to hire:	*engager, embaucher*

(Hoffman, 1973)

What do the italicised in the following text refer to?

After *they* saved a little money, Howard and Ellen wanted to buy a house. So they *did*. The floor plan was almost exactly the same as *that* of Ellen's parents home where *she* was reared. Buying *it* was not easy *for the young couple*, but Ellen was determined to go through with *it*. *She* could not stand living in their small apartment any longer. She wanted the kind of space *that* she had always lived with. Howard couldn't quite understand *his* wife's insistence on moving to more spacious quarters. *Their* small apartment was big enough for *him*. In fact *it* was almost like *the one* he had lived in as a child. But he could remember *his* mother saying almost daily, 'If only *I* had more room'.

(Rutherford 1987: 160-1)

BEST COPY AVAILABLE

a.3

I VRAI OU FAUX?

1. ***Le pronom démonstratif appartient à la catégorie des déterminants.***
2. ***La préposition, la conjonction et le pronom relatif sont des mots invariables.***
3. ***Tous les adjectifs sont des déterminants.***
4. ***L'adjectif attribut s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il caractérise.***
5. ***Les parties du discours ou classes grammaticales correspondent à la nature des mots.***

A: **ESSAI DE CLASSEMENT DE DÉTERMINANTS INDÉFINIS**
Texte à observer: ***La popularité de Sherlock Holmes***

> Conan Doyle a écrit maints romans dont les plus célèbres racontent les aventures de Sherlock Holmes. N'importe quel adulte connaît au moins quelques exploits de ce célèbre détective hors pair. Plusieurs cinéastes ont tellement aimé certaines aventures qu'ils en ont fait des films très appréciés du public. D'autres créateurs ont réalisé diverses séries télévisées. Enfin, un certain cinéaste, le même cinéaste qui a signé la réalisation de *E.T.*, a produit un film sur la jeunesse de Sherlock Holmes, ce qu'aucun auteur n'avait osé faire jusque-là; car il faut bien comprendre que Conan Doyle a créé Sherlock Holmes adulte et qu'il n'a fait nulle allusion à l'enfance de ce dernier. Évidemment, une telle audace appartient à l'Américain Steven Spielberg.

1. *Dans le texte précédent, relevez les douze G.N. comportant des déterminants indéfinis.*
2. *Dites lesquels, parmi ces déterminants indéfinis, indiquent:*
   – *une quantité égale à zéro?*
   – *une quantité égale à un?*
   – *une quantité égale à plus d'un?*

Chapitre 11
LA COMPÉTENCE TEXTUELLE

Ts'ui Pen diría una vez: Me retiro a escribir un libro. Y otra: Me retiro a construir un laberinto. Todos imaginaron dos obras; nadie pensó que libro y laberinto eran un solo objeto.

J.L. Borges, *El Jardín de senderos que se bifurcan*

11.1 La ***compétence syntaxique*** peut être caractérisée comme la capacité de l'individu de construire des phrases bien formées dans sa langue (voir chapitre 10). L'étude de cette capacité a constitué pendant longtemps l'objectif central de la linguistique — comme science — et de la grammaire — comme pratique de l'enseignement de la langue. Or, la phrase ne semble pas constituer l'unité fondamentale de la communication. Le natif ne construit pas des phrases isolées; il communique au moyen de ***textes***, c'est-à-dire des unités de communication plus grandes que la phrase. Au premier abord, la ***compétence textuelle*** du natif est donc cette capacité (qu'il a intériorisée) de construire des séquences de phrases qui soient cohérentes et adéquates à la situation. Le domaine de la grammaire ne concerne donc pas seulement la structure du mot (morphologie) et la structure de la phrase (syntaxe), mais aussi la structure de ces pièces communicatives appelées ***textes***, d'où la notion de ***grammaire de texte*** ou ***grammaire textuelle***. (Charolles, 1978, 1988; van Dijk, 1977; Adam, 1992; De Beaugrande et Dressler, 1981; Alvarez, 1994)

11.2 TEXTES ET NON-TEXTES

Un ***texte***, donc au sens strictement linguistique du terme[1], est une séquence de phrases; mais toute séquence de phrases ne constitue pas un texte. Pour qu'une séquence de phrases forme un texte — c'est-à-dire qu'elle soit acceptée par un sujet interprétant comme une séquence cohérente et adéquate à la situation —, il faut qu'elle respecte les règles de ***textualisation***, ou de bonne formation textuelle, à savoir: ***récurrence*** (voir 11.5.1), ***progression*** (voir 11.5.2), ***relation*** (voir 11.5.3) et ***non-contradiction*** (voir 11.5.4).

Nous étudierons chacune de ces règles d'une façon détaillée. Pour l'instant, et pour entrer en matière, nous pouvons appliquer l'épreuve intuitive de texte / non-texte aux suites de phrases suivantes. (Répondre à la question, est-ce un texte? ou alors, s'agit-il d'une suite de phrases qui ne constitue pas un texte bien formé?)

a) *Le chat est dans le jardin et il commence à pleuvoir.*
Il faut le rentrer, sinon il va être trempé.

Oui, cette suite de phrases est cohérente: il y a récurrence sémantique [on parle toujours du même *chat*]; il y a progression [chaque phrase donne une information nouvelle]; il y a relation entre «*pleuvoir*» et «*il va être trempé*»; cette relation n'est pas contradictoire, etc.

b) *Le colonel a tué le prisonnier. Le colonel a tué le prisonnier.*
Le colonel a tué le prisonnier. Le colonel a tué...

Non, cette suite de phrases ne constitue pas un texte: il n'y a pas de progression, c'est-à-dire les phrases n'apportent pas de nouvelle information; elles ne font que répéter la même information.

---

[1] Dans un sens plus large, on peut appeler texte toute pièce communicationnelle, quel que soit le système de signes auquel elle fait appel. Ainsi, on peut appeler texte une symphonie, un tableau, un spectacle de cirque, un défilé militaire... On rejoint ici la sémiotique textuelle qui s'occupe de cette capacité générale de l'être humain de communiquer au moyen d'une pluralité de systèmes de signes: phoniques, graphiques, iconiques, gestuels, etc. (Lozano et coll., 1989)

c) *Pierre pense partir demain. Qu'est-ce que tu bois?*
Achetez ici votre carte d'autobus.

Non, cette suite de phrases — quoique toutes bien construites — ne constitue pas un texte, car elles parlent d'individus différents: il n'y a pas de récurrence sémantique entre elles (pas de continuité de sens).

d) *A- Vous vous fâchez de temps en temps?*
B- Rarement... Ça fait vingt ans que ça ne m'arrive pas.

Oui, mais dans ce cas il s'agit d'un texte dialogal, c'est-à-dire, construit par deux interlocuteurs selon le ***principe de coopération*** (voir 7.11). Dans ce cas, l'intervention de *B* doit être cohérente avec celle de *A*, ce qui est ici le cas. Par contre, une suite comme:

e) *A- A quelle heure a lieu la réunion?*
B- Rarement. Ça fait longtemps que ça ne m'arrive pas.

ne serait pas acceptée comme une suite cohérente (même si les deux phrases sont parfaitement grammaticales au niveau syntaxique).

f) *A- Tu vas à la fête chez Arthur?*
B- i. Non, je n'y vais pas.
ii. Non, je n'ai pas de voiture.
iii. Non, je suis Noir.
iv. Non, j'ai deux enfants.

Oui, sans aucun doute pour la réponse *i*. Pour les autres réponses, la décision est plus difficile. Nous reprendrons ces exemples plus loin.

g) *Jean est allé au zoo ce matin.*
Il y a écouté une symphonie de Mozart.

Cas douteux. À première vue, il ne semble pas y avoir de relation entre «*aller au zoo*» et «*écouter une symphonie*». Quelqu'un pourrait décréter intuitivement que cette séquence est incohérente; pourtant, rien n'empêche d'aller au zoo et puis là, s'asseoir pour écouter une symphonie (par exemple, à l'aide d'un baladeur). Il n'y a aucune contradiction entre ces deux informations. La cohérence textuelle apparaît alors comme un phénomène qui n'est pas

purement formel (grammatical) mais plutôt lié à ce que les individus connaissent du monde et à ce qu'ils savent l'un de l'autre [***savoir partagé, savoir sur le monde***] ainsi qu'à la «normalité» des «mondes possibles». La cohérence textuelle est, tel que le montre cet exemple, un phénomène d'ordre mental — cognitif — et fait intervenir les deux participants (énonciateur et interprétant) de l'acte de communication.

COMPÉTENCE TEXTUELLE

11.3 TEXTE MONOLOGAL / TEXTE DIALOGAL

La ***compétence textuelle*** du natif — la capacité de produire / interpréter des suites de phrases qui forment une continuité de sens — peut se manifester dans les situations de communication les plus diverses: en face-à-face / à distance; en direct / en différé; etc. (voir 7.11).

11.3.1 La ***compétence textuelle orale dialogale*** semble être fondamentale et générale. Tous les natifs développent dès l'enfance ce qu'on peut appeler aussi ***compétence conversationnelle***. (Kerbrat-Orecchioni, 1986) Le dialogue semble en effet constituer la forme de base de l'activité langagière humaine. Les textes conversationnels sont donc créés à deux (ou plus) dans une activité discursive polygérée au cours de laquelle il faut savoir négocier aussi bien les tours de parole que les divers rituels: d'ouverture, de la transaction, de clôture (Goffman, 1987) et les implications pragmatiques de l'échange (Roulet, 1985).

Cette compétence orale dialogale permet même de comprendre des échanges apparemment incohérents, mais qui sont tout à fait cohérents en situation de dialogue:

Exemple:

situation: à la campagne, période des vacances
intervenants: A - un citadin en villégiature
B - un paysan local, occupé à seller un cheval.

A- Bonjour!
B- Bonjour!
A- Vous louez des chevaux?
B- (Hésitation) *Vous n'êtes pas d'ici?* [Réplique apparemment incohérente]
A- Non. Je suis installé au camping, là-bàs... Vous louez des chevaux?
B- (Silence) Et vous restez longtemps? [Ne répond toujours pas à la question]
A- Une semaine... dix jours... J'aimerais bien faire un peu de cheval...
etc.

11.3.2 La ***compétence textuelle orale monologale***, en revanche, est moins développée, même chez le locuteur natif. Elle consiste dans la capacité de construire des textes oraux, devant un interlocuteur qui n'intervient pas: prononcer une conférence, faire une intervention publique. La construction du texte est monogérée, mais la présence du destinataire impose des contraintes de temps et l'impossibilité de correction par rature (voir 7.11).

11.3.3 La ***compétence monologale écrite*** s'acquière plus tardivement ou ne s'acquière pas du tout, même chez les natifs. Elle consiste dans la capacité de produire des textes (des séquences textuelles) cohérents, destinés à un interlocuteur qui ne partage pas la même situation, et à qui il faut tout expliciter. L'exercice scolaire traditionnel de la «rédaction» est supposé développer cette compétence. En fait, une bonne pratique de «production textuelle écrite» ne saurait se faire sans la maîtrise par l'enseignant des règles fondamentales de textualisation, ou de bonne architecture textuelle.

TEXTUALISATION

11.4 LES RÈGLES DE TEXTUALISATION: COHÉSION / COHÉRENCE

Un texte bien formé répond à des règles spécifiques de textualisation. Or, ces règles sont acquises intuitivement par le natif,

souvent grâce à une pratique assidue de la lecture. (On apprend à construire des textes «par imprégnation».) Un phénomène similaire peut se produire dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde. Mais deux difficultés se présentent ici:

a) le temps imparti pour la classe ne permet pas beaucoup de lectures;

b) les textes donnés en exemple sont [étaient] souvent des textes littéraires.

On peut donc conclure, en termes pédagogiques, qu'aussi bien en LM qu'en L2, les pratiques de production textuelle gagneraient à:

- expliciter ces règles de bonne formation textuelle (spécifiques à chaque langue (voir les recherches en rhétoriques contrastives);
- en analysant des textes ordinaires (fonctionnels), et
- en faisant produire des textes, sur lesquels l'apprenant revient pour des pratiques de «révision» et d'objectivation. (Voir, par exemple, Reichler-Beguelin et coll., 1988; Fayol, 1984; Vigner, 1982)

COHÉSION

Ces ***règles de textualisation*** comprennent les phénomènes désignés généralement sous les termes de ***cohésion*** et de ***cohérence***. (Charolles, 1978, 1988) On peut cependant distinguer ces deux notions: la ***cohésion*** comprend l'aspect formel de la construction textuelle; la ***cohérence*** comprend surtout l'aspect conceptuel ou mental. (Voir 11.2) Les deux notions peuvent coïncider. Ainsi, dans l'échange:

A- Tu vas à la fête chez Arthur?
B- i. Non, je n'y vais pas.

il y a cohésion [signalée par des marques formelles explicites: *tu / je*; *tu vas / je vais*; *à la fête chez... / y*] et cohérence.

Mais la réponse:

B- ii. Non, ma voiture est en panne.

est, elle aussi, parfaitement cohérente, même s'il n'y a guère de marques de cohésion. Comme dirait Widdowson (1981), il n'y a pas de cohésion, mais il y a cohérence.

COHÉRENCE

Alors que la réponse:

B- iii. Non, je suis Noir.

serait cohérente si *A* et *B* savent qu'Arthur est un militant raciaste et que les Noirs ne sont pas les bienvenus chez lui. La ***cohérence textuelle*** est donc un phénomène qui dépasse l'aspect purement formel des séquences de phrases, et fait intervenir les sujets de l'échange (énonciateur et interprétant) et tous les «savoirs partagés» qui circulent entre eux. (Remarquez que *B- ii.* serait incohérent si *A* et *B* savent qu'Arthur habite au troisième étage du même édifice qu'eux; que *B- iv. Non, j'ai deux enfants* serait cohérent si *B* veut dire à *A* que le fait d'avoir deux enfants l'empêche d'aller à une quelconque soirée.)

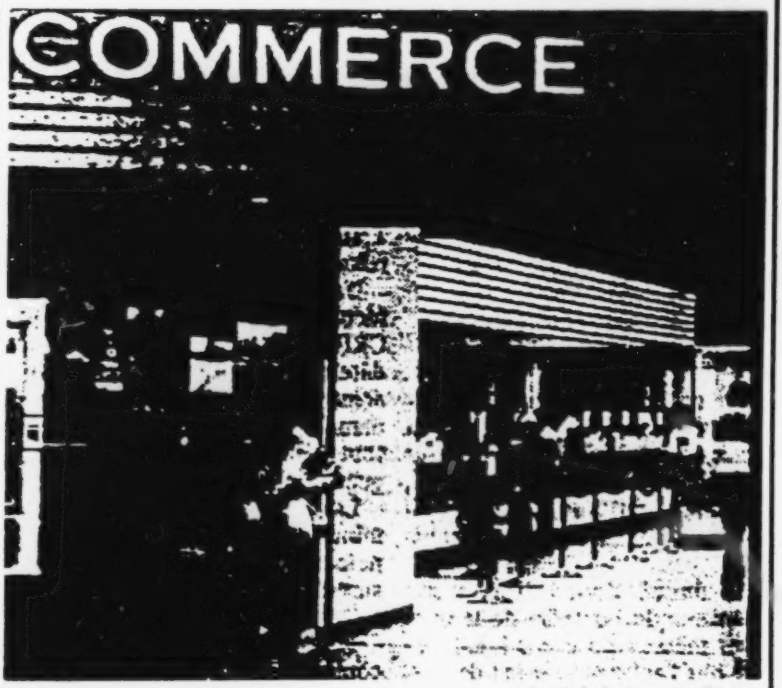
RÉCURRENCE

11.5 ÉLÉMENTS DE LA COHÉSION / COHÉRENCE

11.5.1 ***Règle de récurrence***: un texte bien formé présente normalement des éléments qui réapparaissent d'une phrase à l'autre. En termes simples, les mêmes individus (actants) réapparaissent: on continue à parler «de la même chose». Cette récurrence des éléments — au niveau formel (syntaxique) — contribue à former un texte cohésif et à donner des instructions de cohérence.

Observez dans ce texte toutes les marques linguistiques qui reprennent «le gérant» et «le voleur».

Québec, *Le Soleil*, vendredi, 26 avril 1985



Le Soleil, Jean Veillères

Gérant kidnappé par le voleur

C'est dans cette succursale de la Banque de Commerce Canadienne Impériale, à Place Fleur de Lys, qu'un individu que la police recherchait toujours, a utilisé comme otage le gérant Denis Michaud à la pointe du revolver, pour se faire remettre une somme d'argent que ce dernier qualifiait lui-même de minime. Précédé ensuite de son otage avec qui il quittait le centre commercial pour ensuite traverser le parc de stationnement à l'extrémité ouest, le filou «de bonne carrure et avec beaucoup de sang-froid», selon Michaud, s'est ensuite faufilé, tandis que lui, sans avoir été violenté, a pu regagner nerveusement son bureau.

Dans ce texte, comme dans tout texte bien formé, les actants réapparaissent:

a) soit par répétition:

le gérant — le gérant
Michaud — Michaud
otage — otage

b) soit par pronominalisation:

le voleur: que, se, il, s'
le gérant: lui-même, qui, lui

c) soit par substitution lexicale:

ce dernier (?)

➤ au même niveau [synonymie, para-synonymie]:

le voleur - le filou

➤ à un niveau différent [hyponymie, hiperonymie (voir chapitre 10)]:

le voleur - l'individu

d) soit par co-référence syntagmatique [un autre syntagme désigne le même individu]:

le gérant — l'otage

N.B.: Observer que le syntagme «ce dernier» désigne ici «le gérant». Mais c'est là un phénomène de deixis intratextuelle. (Voir 12.4.6)

Une expérience pédagogique utile — aussi bien en LM qu'en L2 — consiste à établir des séries actancielles: c'est-à-dire des séries d'actants (ou de personnages) dans une histoire. Par exemple, dans l'exercice suivant (*Dissocier deux thèmes entrelacés*, Kramsch, 1984), une piste est donnée pour démêler les deux histoires, par la récurrence des actants.

The stork

The stork
The company chairman

1 The cook stole a leg from a beautiful roast stork just before it was served to the king.
2 'But, your Majesty, you didn't clap last night.'
3 He glowered at them. 'Gentlemen, I have something I must say: half of you are idiots.'
4 The king asked him angrily why the bird had only one lef.
5 One day a company chairman got very angry with his board of directors.
6 The king clapped his hands and the birds flew off. 'There', he said. 'You see, they all have two legs the moment I clap.'
7 'Very well', the chairman said. 'I withdraw it – half of you are *not* idiots.'
8 Next morning the cook and the king went down to the river and saw the storks all standing on one leg.
9 One of the directors stood up and banged on the table. 'I demand that you withdraw that last observation, Mr. Chairman.'
10 The cook replied, 'Storks only ever have one lef – come to the river with me tomorrow and I will show you, Your Majesty.'

The stork / **The company chairman**

1. *the cook – a...stork – the king*
2. *your majesty*
3. *gentlemen...*
4. *the king – the bird*
5. *a company chairman – his board of directors*
6. *the king – the birds*
7. *the chairman*
8. *the cook – the king – the storks*
9. *one of the directors*
10. *the cook – storks*

Pour établir ensuite l'ordre séquentiel de ces phrases, il faudra faire intervenir la notion de progression de l'information. (Voir 11.5.2)

PROGRESSION

11.5.2 ***Règle de progression***: dans un texte bien construit, chaque nouvelle phrase doit constituer un apport d'information. En effet, si la récurrence assure la continuité du sens (on continue à parler de

BEST COPY AVAILABLE

la même chose), la progression assure la dynamique informationnelle du texte (à chaque phrase, on dit quelque chose de nouveau). Dans tout texte, il existe une sorte de tension entre la récurrence et la progression: d'un côté, une phrase ne peut se répéter indéfiniment et de l'autre, toute nouvelle information doit se rattacher à des éléments déjà connus. De plus, l'énonciateur doit veiller à établir un certain dosage dans la qualité d'information qu'il estime nécessaire et pertinente pour son projet de communication. (Voir, Grice, *La Maxime de quantité*)

En termes généraux, on peut dire que les informations sur les actants concernent leurs actions (exprimées surtout par des verbes) et leurs caractéristiques ou descriptions (exprimées surtout par des expressions de type adjectival).

ACTIONS

ACTANTS

CARACTÉRISATIONS

1. Dans le cas du texte sur «le gérant kidnappé», nous avons les actions suivantes:
   1. le voleur a utilisé comme otage le gérant Denis Michaud;
   2. le voleur s'est fait remettre une somme d'argent;
   3. le voleur s'est ensuite faufilé;
   4. le gérant a regagné son bureau;

2. En termes de caractéristiques, les informations concernent ici:
   1. la somme d'argent → «minime»;
   2. le voleur → «de bonne carrure et avec beaucoup de sang-froid».

N.B.: Observez que pour ces caractéristiques, le journaliste cède la parole au gérant. C'est un cas de polyphonie [diverses voix dans un texte. (Voir 12.4.4)].

Observez aussi la caractérisation de «nerveusement» pour l'attitude du gérant. Il n'est pas facile de décider si cette caractérisation est de la responsabilité du journaliste, ou s'il rapporte les paroles du gérant.

3. D'autres informations, moins cruciales, viennent compléter ce récit:

   ➤ les lieux: *«cette succursale de la Banque C.I.;*
   ➤ l'arme: *«à la pointe du revolver»*
   «traverser la parc de stationnement à l'extrémité ouest».

4. Observez que d'autres informations concernent des événements qui se sont passés après le vol:

➤ le fait que *«la police recherche toujours ce voleur»* (ce qui implique qu'elle ne l'a pas encore appréhendé au moment de la publicité);

➤ l'évaluation des faits par le gérant;

➤ la somme d'argent était minime, etc.

En fait, on peut trouver à ce niveau deux problèmes pour la mise en texte: le scripteur (ici, un journaliste) doit concentrer en dix lignes toute l'information; et l'ordre de présentation des informations ne suit pas nécessairement l'ordre chronologique des événements. Le résultat ici est un texte plutôt confus, où des informations secondaires sont donnés avant les informations principales.

THÈME
RHÈME

L'énonciateur doit, en effet, prendre des décisions quant à l'ordre d'introduction des informations dans son texte. Plusieurs auteurs utilisent les termes de ***thème*** et ***rhème*** pour désigner dans une phrase l'élément supposé [ou présenté comme] connu et l'élément [que l'énonciateur présent comme] nouveau[2]. Celui-là occupe la première place dans la phrase — et peut coïncider ou non avec le sujet grammatical —; celui-ci se

[2] D'autres auteurs utilisent *«topic/comment»* (Van Dijk); *«support/apport»* (Pottier). Voir aussi la notion de *«focus»* (Beaugrande et Dressler).

présente en place finale dans la phrase, celle qui est considérée comme étant la plus informative[3], car elle permet de «focaliser» l'information. Par exemple:

Le colonel	***a tué le prisonnier.***
Thème	Rhème

Dans les langues à ordre syntaxique plus libre que le français, l'énonciateur peut jouer facilement avec les éléments «présentés comme connus» et les informations «focalisées». Par exemple, en espagnol (Pottier, 1992):

Juan	***ha llegado.***
Thème	Rhème

(On donne une information à propos de Juan.)

Ha llegado	***Juan.***[4]
Thème	Rhème

(On sait que quelqu'un est arrivé. On informe que c'est Juan.)

N.B. On pourra se rappeler à ce sujet la fameuse discussion entre *Zampano* et *Gelsomina*, dans le film ***La Strada***, sur la façon d'annoncer leur spectacle. *Zampano* veut la phrase:

È arrivato Zampano!

mais *Gelsomina* ne saisit pas la valeur «focalisatrice» de cet ordre, et s'obstine à dire:

Zampano è arrivato.

Les textes, ensuite, progressent comme une succession de «thèmes» et de «rhèmes», selon des possibilités diverses. Les ***types de***

[3] On distingue parfois le **thème**, le **rhème** et la **transition** qui est constituée par le verbe:
Le colonel ***[thème]*** *a tué* ***[transition]*** *le prisonnier* ***[rhème]***.

[4] En français, cela peut se faire au moyen de ce qu'on appelle la «dislocation», surtout dans la langue orale: *Il n'est pas encore arrivé, ton père.*

progression sont, en effet, très variés: linéaire, à thème continu, à thème dissocié, etc. (Voir, par ex., Combetes, 1983) L'essentiel, pour l'enseignant, est de distinguer les textes dans lesquels le même thème domine toute la séquence (toutes les informations nouvelles concernent le même actant) comme dans le poème de Prévert:

Il a mis le café dans la tasse
Il a mis le lait dans la tasse à café
Il a mis le sucre dans le café au lait
(...)

et les textes dans lesquels les thèmes se succèdent d'une phrase à l'autre (un rhème devient thème, un hyperthème se décompose en sous-thème, etc.). Exemples de:

a) rhème qui devient thème:

Une grenouille	***vit un boeuf***
thème	rhème

qui *lui sembla de bonne taille*
thème (reprend *«un boeuf»*)

b) hyperthème qui se décompose en sous-thèmes:

Observons ***une grenouille vivante***: ***sa couleur générale*** varie du vert au brun avec des taches noires. ***Le ventre*** est blanc. ***Le corps***, court et trapu, mesure de 5 à 9 centimètres. (Exemple de J.M. Adam)

hyperthème:	*la grenouille*
sous-thèmes:	*sa couleur*
	le ventre
	le corps
	etc.

11.5.2.1 **APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES**:

a) Un exercice utile consiste à établir des séries événementielles, c'est-à-dire des séries d'actions [ou d'informations] attribuées à un même actant. (Qui fait quoi?)

Par exemple, pour le texte ***The Stork***, on aura:

The cook *The king*

stole a leg from a roast stork *asked him... Why?*

replied «Storkes only...»

next morning.... they went to the river

clapped his hands
«There» he said...

said: «But, you Majesty...»

b) Dans le cas des chroniques journalistiques, l'ordre chronologique des événements mentionnés est généralement altéré, car le journaliste doit d'abord donner l'événement le plus récent (qui constitue l'information) et ensuite raconter l'histoire comme dans le texte ci-dessous.

Roméo Pepsi et Juliette Coca...

• *NORTHAMPTON (AFP)* •

Une ex-employée de la société Coca-Cola, affirmant avoir été licenciée pour s'être fiancée à un employé de la firme rivale Pepsi-Cola, a obtenu hier réparation dans le cadre d'un arrangement évitant aux deux parties d'aller devant la justice, a-t-on appris à Northampton (Massachussetts).

Les détails de l'arrangement n'ont [pas] été rendus publics (sic).

Mme Amanda Conklin, à l'époque Mlle Amanda Blake, était tombée amoureuse de David Conklin, qui avait quitté Coca-Cola pour prendre du service chez Pepsi. À la suite de cette défection, la jeune femme déclarait s'être vu proposer par la direction trois solutions: rompre ses fiançailles, persuader son fiancé de retourner chez Coca-Cola, ou démissionner.

Elle affirme avoir été mise à la porte après avoir refusé les trois propositions.

Le Soleil, automne 1937

c) Un exercice utile de production textuelle peut consister à raconter l'histoire en rétablissant l'ordre chronologique des événements. Par exemple:

Mlle Amanda Blake travaillait chez Coca-Cola, où elle connut David Coulkin et en tomba amoureuse... etc.

ou bien

Amanda et David travaillaient tous les deux chez Coca-Cola. Ils sont tombés amoureux... etc.

ou bien

Amanda Blake avait connu David Conklin quand ils travaillaient tous les deux chez Coca-Cola. Quand David quitta Coca-Cola pour prendre du service chez Pepsi, Amanda se rendit compte qu'elle était amoureuse de lui... etc.

RELATION

11.5.3 ***Règle de relation***: dans un texte bien formé, il faut que tous les individus, les descriptions et les actions mentionnés soient liés les uns aux autres. Le problème, à ce sujet, vient de deux sources:

a) il ne s'agit pas nécessairement d'une relation existant dans le «monde réel», mais dans le monde de référence que construisent les interlocuteurs («monde textuel», «monde possible», «espaces mentaux», selon les divers auteurs), (voir les échanges mentionnés en 11.4);

b) il peut y avoir «relation» (donc, cohérence) pour l'énonciateur; mais cette relation peut ne pas être accessible pour l'interprétant (qui peut juger la séquence incohérente). La tâche de celui qui parle, ou de celui qui écrit, est donc de mettre dans son texte suffisamment d'«instructions de cohérence» pour que l'interlocuteur puisse bien interpréter son texte. Par exemple, dans:

Le chat est dans le jardin et il commence à pleuvoir. Il faut le rentrer sinon il va être trempé.

tout interprétant saisit la relation entre «*la pluie*» et le fait que le chat «*va être trempé*». Cela fait partie du «savoir sur le monde» partagé par les interlocuteurs.

Dans:

A- Tu vas à la fête chez Arthur?
B- Non, je suis Noir.

le rapport est moins évident. L'interlocuteur, s'il ne saisit pas la relation, pourra protester «Quel rapport?» Comme dans le texte ci-dessous:

PEANUTS

Les relations entre les éléments du texte sont de plusieurs ordres. (Voir, par exemple, Van Dijk, 1977: 147-194) Les plus importants, pour l'enseignant, seraient:

- la ***relation d'identité*** (le même actant réapparaît d'une phrase à l'autre: progression à thème constant):
  Amanda *travaillait chez Coca-Cola.*
  Elle *y fit la connaissance de David.*
  Elle tomba amoureuse de lui...
- la ***relation «tout / partie»***:
  Pierre arriva à la ***maison****. La* ***cheminée*** *fumait abondamment.*
- la ***relation «contenant / contenu»***:
  Le chat renversa ***la bouteille****.* ***Le liquide*** *se répandit sur le tapis.*
- la ***relation «action / instrument»***, etc.:
  A- Je devrais enlever ce clou.
  B- As-tu apporté un marteau?

Les actions peuvent aussi se succéder dans un cadre (*frame*) conceptuel connu par les interlocuteurs. Ainsi, dans le poème de Prévert:

BEST COPY AVAILABLE

Le déjeuner du matin

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse à café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse

La séquence: «*Il a bu le café au lait et il a reposé la tasse; il a mis le sucre dans le café et il a tourné*» ne serait pas acceptable, car il s'agit dans ce cas d'un cadre à ordre canonique. Mais on peut trouver aussi des cadres non ordonnés (Alvarez, 1994), comme dans l'exemple suivant:

La razón, Buenos Aires, 11 avril 1986

— LA FEMME:

As-tu coupé le gaz? Éteint les lumières? Verrouillé la porte? Fait sortir le chat? Bordé les enfants? Mis le réveil? Fermé les robinets. Rentré le paillasson?

— LE MARI:

Arrête Mathilde!... Encore une question et je me suicide!

— LA FEMME:

Aïe! J'oubliais. As-tu chargé le revolver?

CONNEXION

La relation entre deux phrases peut être explicitée au moyen d'un connecteur, comme: «*et, alors, donc, au même moment, en conséquence, mais, cependant, à plus forte raison,*» etc. La connexion est donc la forme explicite d'une relation: elle constitue une «instruction de cohérence» que l'énonciateur installe dans son texte pour rendre une relation plus évidente. Par exemple (Widdowson, 1981):

Pierre est parti à dix heures. Il a raté le train.

Si je dis:

Pierre est parti à dix heures, ***donc*** *il a raté le train.*

je signale que le rapport entre les deux phrases est un rapport de cause à conséquence (*Il est parti trop tard*). Par contre, si je dis:

Pierre est parti à dix heures, ***mais*** *il a raté le train.*

je signale qu'il s'agit d'un rapport d'opposition entre les deux faits dénotés (*Il est parti à l'heure*). De plus, si je dis:

Pierre est parti à 10 heures, ***car*** *il a raté le train.*

le second énoncé exprime une explication du fait dénoté dans le premier énoncé.

CONTRADICTION

11.5.4 **Règle de non-contradiction**: dans un texte bien formé, il faut que les nouvelles informations ne viennent pas contredire une information déjà donnée. En d'autres termes, les faits dénotés ne doivent pas être contradictoires entre eux.

Dans les rédactions scolaires, on trouve souvent des infractions à cette règle de bonne formation textuelle. Exemples (tirés de Sidorow, 1993, travail non publié):

1. (Il s'agit d'une «ascension essoufflante»):

«Nous avons décidé d'aller monter le Mount Wistler dans les montagnes Rocheuses. (...) Rendus au sommet, mes parents et moi avons commencé à escalader la montagne.»

(Contradiction: on ne peut «*commencer à escalader*» après être «*rendus au sommet*»... Mais le scripteur avait sans doute autre chose en tête.)

2. (Il s'agit d'une jeune fille qui fait du gardiennage et est molestée par des appels téléphoniques obscènes):

«J'ai alors débranché le téléphone pour ne plus recevoir d'appels. J'ai immédiatement appelé ma mère pour tout lui expliquer. Pendant que ma mère était en chemin...»

(Contradiction: elle ne peut d'abord «*débrancher le téléphone*» et ensuite «*appeler sa mère*» qui est à l'autre bout de la ville.)

On trouve souvent ce genre d'infraction dans des textes cinématographiques (par ex.: un personnage boit son verre de vin, et à la scène suivante le verre est toujours plein) ou dans les rubriques journalistiques, comme celles-ci:

Titre: ***Fue encontrado cuerpo del menor que pereció ahogado***
(On a retrouvé le corps de l'enfant noyé)

Texte: *Pese a la intensa busqueda, no fue posible rescatar el cuerpo del menor R.J.S. quien murió el domingo...*
etc.
(Malgré les recherches, on n'a pas réussi à retrouver le corps de l'enfant...)

PARADOXE

Les logiciens affirment, dans ce sens, que deux énoncés contradictoires ne peuvent pas être vrais en même temps. Ainsi, «Jean est marié» et «Jean est célibataire» ne peuvent être vrais en même temps (si nous nous référons au même Jean). Cependant, les

langues naturelles ne sont pas régies par la logique des logiciens. En matière de langage, l'énonciateur peut émettre des séquences apparemment contradictoires, qu'il assume comme telles (par ex. les paradoxes):

Il faut être là, sans être là.
Pierre a donné la meilleure réponse: il n'a rien répondu.
On peut être au milieu de la foule, et en même temps être seul.

Observez l'expression habituelle en espagnol:

Lo barato cuesta caro.
(Ce qui est bon marché revient très cher.)

Nombre d'éléments linguistiques, notamment les connecteurs adversatifs, permettent à l'énonciateur de rendre acceptables des séquences qui contiennent des oppositions. (Charaudeau, 1992) Par exemple:

- de la cause à la non-conséquence (ou conséquence opposée):

  Il pleuvait. Tout le monde était dehors.

  → ***Malgré** la pluie, tout le monde était dehors.*
  *Tout le monde était dehors, **bien qu**'il plût.*

- d'un fait dénoté à sa conclusion opposée:

  Pierre est chauve. Il a beaucoup de charme.
  → *Pierre est chauve, **mais** il a beaucoup de charme.*

Évidemment, ces relations d'opposition relèvent de la responsabilité du sujet énonciateur, comme dans:

*Ma belle-soeur est Belge, **mais** elle est très sympathique.*

Cette relation peut, souvent, faire partie des représentations mentales d'une socioculture donnée, comme dans l'expression habituelle en espagnol:

Es pobre, pero honrado.
(Il est pauvre, mais honnête.)

(Pourquoi, en bonne logique, y aurait-il opposition ou contradiction entre le fait d'être pauvre et le fait d'être honnête?)

11.5.4.1 APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Pour le texte suivant (tiré de Charaudeau, 1992: 521), on peut, par exemple, enlever toutes les séquences après «*mais*» et demander aux apprenants de compléter les séquences (en laissant évidemment une place à la créativité).

Publicité «Les Hespérides» parue dans *Le Monde*, 2 octobre 1990

TYPE DE TEXTE

11.6 LES TYPES DE TEXTES

Dans la ***compétence textuelle*** de l'individu, on peut considérer aussi sa capacité de reconnaître et d'utiliser les divers types de texte: *un article de journal, un pamphlet publicitaire, une petite annonce, un avis de décès, un poème, une recette de cuisine, un roman, un récit, un dialogue*, etc.

Il est cependant très difficile d'établir un classement exhaustif et cohérent de tous les types de textes. (Voir Langue française, numéro 74; Pratiques, numéro 62; Adam, 1992) Le problème vient essentiellement de la diversité des critères de base pour l'établissement d'une typologie textuelle.

CLASSEMENT «D'EXPÉRIENCE»

Dans l'énumération ci-dessus, on a surtout mentionné des types de textes établis par les pratiques sociales. C'est ce qu'on peut appeller un classement «d'expérience»: dans une société donnée, on produit / reçoit des «lettres», des «faire-part», des «publicités», des «journaux», des «romans», etc. Pour l'enseignant, il est beaucoup plus important de savoir comment ces divers types de textes sont constitués, quelles sont leurs caractéristiques, et leur mode de fonctionnement dans la communication.

On peut, donc, ajouter deux critères assez répandus de classification: le ***critère fonctionnel*** et le ***critère organisationnel*** ou ***structurel***.

CLASSEMENT FONCTIONNEL

11.6.1 Un ***classement fonctionnel*** (au sens des fonctions du langage de Jakobson, voir 3.3) distingue les textes selon les rapports qu'ils instaurent entre le sujet énonciateur, le destinataire, et le monde de référence. On distingue ainsi:

- les ***textes expressifs***, qui visent à communiquer des émotions, des sentiments, de l'énonciateur: la lettre d'amour, le texte humoristique;
- les ***textes incitatifs***, qui visent à faire agir l'autre: les publicités, les pamphlets politiques, les consignes;
- les ***textes référentiels*** (***descriptifs***, ***informatifs***), qui visent à donner une information sur le monde référentiel: les reportages, le bulletin de météo, le guide touristique, les encyclopédies;
- les ***textes poétiques***, dans lesquels la langue elle-même est prise comme objet (Petitjean, 1989), dans une sorte de centration sur la forme du texte: les poèmes, les comptines, les chansons, etc.

Il est évident que les textes réels mettent en jeu, en même temps, plusieurs de ces fonctions: la structure du texte sera donc déterminée par la fonction prédominante.

CLASSEMENT STRUCTUREL/ ORGANISATIONNEL

11.6.2 Un ***classement structurel*** (ou ***organisationnel***) distingue les textes selon leur structure interne, c'est-à-dire selon leur mode d'organisation. (Adams, 1992; Charaudeau, 1992) Habituellement, on distingue:

- Le ***mode d'organisation narratif***, qui organise les séquences textuelles comme des séquences d'actions. Les exemples les plus clairs sont: les récits, les contes, les reportages;
- le ***mode d'organisation descriptif***, qui organise les séquences textuelles en termes de caractérisation des individus, des objets, des endroits, etc., qui sont présentés dans le texte. Les exemples les plus typiques sont: les dépliants touristiques, les étiquettes, les catalogues;

➤ le ***mode d'organisation argumentatif***, qui organise les séquences textuelles en vue de l'intention du sujet énonciateur de faire adopter un point de vue par une autre personne. Les exemples les plus typiques sont: l'éditorial, les publicités, les pamphlets politiques, etc.

En fait, ces modes d'organisation (ou «trames»; Charaudeau, 1983) ne sont jamais exclusifs: ils concourent tous, dans des proportions diverses, à constituer les textes réels. Par exemple, dans une fable, texte narratif par excellence, on trouve aussi des séquences descriptives et une organisation argumentative, c'est pourquoi on préfère parler de «dominance» plutôt que de types de textes: une fable est un texte à dominance narrative, comme dans le texte suivant:

LA GRENOUILLE QUI SE VEUT FAIRE
AUSSI GROSSE QUE LE BŒUF

Une grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille.
Elle, qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,
Envieuse s'étend, et s'enfle, et se travaille
Pour égaler l'animal en grosseur,
Disant: «Regardez bien, ma sœur;
Est-ce assez? dites-moi, n'y suis-je point encore?
(...)
La chétive pécore
S'enfla si bien qu'elle creva.
Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages:
Tout bourgeois veut bâtir comme les grands seigneurs;
Tout petit prince a des ambassadeurs;
Tout marquis veut avoir des pages.

(La Fontaine)

➤ descriptif: *bœuf: de belle taille*
grenouille: pas grosse en tout comme un œuf
envieuse, etc.

➤ narratif: *La grenouille voit le bœuf.*
Elle s'étend, s'enfle, se travaille, etc.

➤ argumentatif: *Il ne faut pas essayer de se faire plus grand que ce qu'on est.*

11.6.3 Il est possible cependant de déterminer une structure abstraite (une «superstructure», Van Dijk, 1978) pour quelques types de textes, comme la narration ou l'argumentation.

11.6.3.1 Une ***narration*** se présente en général en cinq étapes:

1. une situation initiale (premier équilibre);
2. une complication (qui brise cet équilibre);
3. les péripéties;
4. la résolution (dénouement) (qui installe un nouvel équilibre);
5. l'évaluation.

Dans le cas de la fable de La Fontaine, on peut observer:

1. situation initiale:	*une grenouille, un boeuf, admiration de la grenouille*
2. une complication:	*la grenouille veut se faire aussi grosse que le boeuf*
3. les péripéties:	*elle s'étend, s'enfle*, etc.
4. la résolution (dénouement):	*elle creva*
5. l'évaluation:	*Il ne faut pas faire cela.*

11.6.3.2 L'***argumentation*** présente une ***superstructure*** qui peut s'analyser en termes de propos (ou objet de l'argumentation), prémisses, thèse adverse, thèse proposée, arguments, conclusion. En effet, on entend par «***argumentation***» une interaction discursive par laquelle un énonciateur veut faire adhérer son auditoire à un point de vue: il faut pour cela présenter des arguments qui conduisent à la conclusion souhaitée. (Charolles, 1980; Charaudeau, 1992)

Dans le texte ci-joint:

Giscard Président!

"Ceux qui veulent un pouvoir faible en France ne doivent pas voter pour moi.

Le rôle des femmes dans la vie nationale a été un des grands thèmes de mon septennat.
Demain nous irons plus loin.

GISCARD PRÉSIDENT

Nous, les Français, nous sommes depuis 1975 les seuls dans le monde à avoir traité à fond le problème de l'énergie.

Nous avons fait l'effort de défense le plus considérable qui ait été réalisé en Occident de 1974 à 1980".

Avec Giscard, nous sommes fiers d'être Français.

Moi aussi, je veux soutenir la candidature de V. Giscard d'Estaing

Nom _____ Prénom _____ Profession _____

Adresse _____ Code Postal _____

☐ souhaite apporter son aide ☐ Sera à apporter sa participation financière

COMITE DE SOUTIEN PARIS A VALERY GISCARD D'ESTAING

250 boulevard Saint-Germain - 75007 Paris - Tel 344 37 33

JONVILLE — TAL. 588 18 83

[illegible] 75015 PARIS

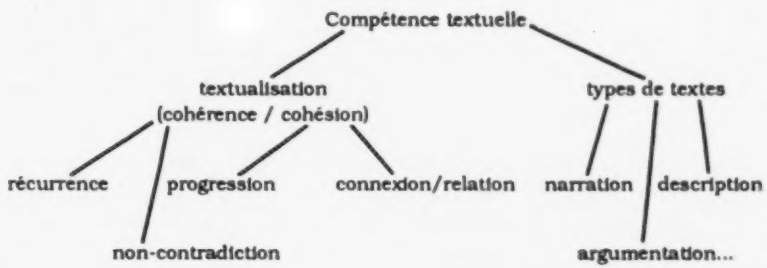
- le ***propos*** est donné par le titre:
  Je vais argumenter en faveur de la candidature de Giscard à la présidence de la République.
- les ***prémisses*** ne sont pas explicitées:
  Vous êtes Français: ce qui est bon pour la France est bon pour vous; vous vous intéressez à cette élection...

BEST COPY AVAILABLE

- la ***thèse adverse***: ce sont les autres (la gauche de Mitterand) qui est présentée comme un pouvoir faible.
- la ***thèse proposée***: (par implication) seul Giscard assure un pouvoir fort.
- les ***arguments*** concernent:
  - — un rôle accru des femmes dans son septennat (qui s'achève);
  - — avoir traité à fond le problème de l'énergie;
  - — avoir fait un effort considérable de défense.
- la ***conclusion*** est annoncée par:
  Avec Giscard nous sommes fiers d'être Français.

  et elle devrait (supposément) s'imposer au lecteur:
  Il faut voter Giscard.

En résumé, tout locuteur normal d'une langue connaît intuitivement la structure des types de textes (narration, description, argumentation...) et cette connaissance le guide dans son interprétation de ces textes: il sait identifier, par exemple, une publicité, un conte, etc., et il sait ce que ces textes veulent lui dire: lui faire adopter un point de vue (votez *X*; achetez *Y*); interpréter une histoire, une anecdocte, etc. Cette capacité d'interpréter un texte fait partie de sa ***compétence textuelle***, au même titre que sa connaissance des ***règles des textualisation*** (voir 11.4 et 11.5) qui lui permettent de construire des textes cohérents et cohésifs.



Les composantes de la compétence textuelle

LECTURES RECOMMANDÉES

BOYER, C., (1993) *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.

VIGNER, G., (1987) «Compétence textuelle et compétence lexicale», *Le Français dans le monde*, n° 210, juillet, pp. 47-53.

Le Français dans le monde, (1985) «La grammaire textuelle», recherches et applications, numéro spécial, avril.

ANNEXE

Extrait de Besse, H. et R. Porquier, (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CRÉDIF.

> L'explication rhétorique, même si elle ne peut être systématique, nous paraît cependant souhaitable. Nombre d'erreurs, dans les discours tant oraux qu'écrits, sont clairement liées au fait que les apprenants ne prennent pas conscience que les organisations textuelles et les tactiques communicatives changent souvent beaucoup d'une langue à l'autre. Ainsi de cet étudiant arabophone, d'une classe de première scientifique, qui écrit au directeur d'un institut universitaire français en commençant sa lettre[1] par: «*J'ai l'honneur de vous écrire et ça me fait une grande plaisance, en espérant recevoir vos nouvelles à bientôt, et veuillez monsieur le directeur de cette administration agréer l'assurance de mon plus profond respect, aussitôt j'ai l'honneur autrement de solliciter de votre haute bienveillance de me répondre assez clairement à mes questions suivantes, mais avant tout ça je veux mieux vous faire connaître que je suis actuellement* (...)», et qui la termine par: «*Monsieur le directeur, je vous souhaite beaucoup de chances et un avenir assez clairement et une vie pleine de santé et de bonheur et j'entends la réponse avec une certaine curiosité* (...)». Il est manifeste que cet étudiant intelligent, comme le montre par ailleurs le contenu de sa lettre, se borne ici à «traduire» en français l'organisation rhétorique habituelle des lettres officielles arabes s'ouvrant et se fermant sur de nombreuses salutations. Un enseignement/apprentissage qui s'efforcerait d'expliciter, contrastivement, la structure textuelle de la lettre officielle en arabe et en français permettrait sans doute d'éviter ce genre d'erreurs.

TRAVAUX PRATIQUES

Faites ces deux exercices. Lequel vous a semblé le plus difficile. Expliquez.

Remettre en ordre un texte explicatif en se rappelant que tout texte explicatif repose sur le schéma suivant: Problème / Question, Expérience (Mise en place, expérience, résultats), Conclusion / Évaluation.

«LANGAGE» ANIMAL?

a – Les abeilles comprennent parfaitement ce «langage» car elles se dirigent avec exactitude vers la coupelle découverte par l'exploratrice et non pas vers les autres. Karl von Frisch a observé bien d'autres faits extraordinaires. Par exemple la danse de l'exploratrice peut continuer pendant des heures à l'intérieur de la ruche et dans ce cas l'inclinaison du huit décrit par la danseuse se modifie sensiblement suivant le déplacement du soleil. Le rythme de la danse tient compte également de la direction du vent. Si le vent est contraire, la danseuse indique par un rythme plus lent une distance supérieure à la distance réelle.

b – Von Frisch (professeur à l'université de Munich) place au milieu d'une prairie une ruche vitrée qui permet d'observer toutes les activités des abeilles. Pour repérer individuellement plusieurs centaines de celles-ci, il les numérote, c'est-à-dire les marque avec des taches de peinture de diverses couleurs. Von Frisch dispose aux quatre coins de la prairie, et à des distances variables, quatre coupes d'eau sucrée.

c – Il nous faut donc reconnaître que les abeilles communiquent entre elles, se donnent des informations; des messages complexes (indications de direction et de distance) sont communiqués, reçus et suivis de comportement adéquats.

d – Tout le monde sait que les mammifères et les oiseaux expriment leurs besoins et leurs émotions par des cris. Les chimpanzés émettent une trentaine de sons différents: cris de faim, d'alarme, d'inquiétude ou d'appel. Ce «langage» naturel, inné, commun à tous les individus d'une espèce se présente-t-il aussi chez les abeilles?

e – Ces découvertes sont aujourd'hui confirmées par des milliers d'observations et d'expériences.

f – Une abeille exploratrice découvre alors une des coupes et revient à la ruche. C'est ici que se situe la découverte capitale du savant allemand: l'exploratrice informe les autres abeilles de ce qu'elle a trouvé en leur transmettant un véritable message. Elle exécute soit de simples rondes (si la coupelle d'eau sucrée est à faible distance, en pratique moins de cent mètres) soit des danses «frétillantes», des voltes qui donnent l'image d'un huit, si la solution d'eau sucrée se trouve à une distance plus longue. La danse frétillante est d'autant plus lente que la nourriture est éloignée. Pour une distance de 120 mètres, l'abeille décrit une dizaine de 8 en quinze secondes, elle n'en décrit que 2 pour une distance de quelques kilomètres. La direction de la source de nourriture est indiquée de la façon suivante: l'axe transversal du huit est plus ou moins incliné par rapport à la verticale et cet angle est identique à celui constitué par deux droites, l'une qui trait de la ruche au soleil, l'autre de la ruche à la coupelle d'eau sucrée.

d'après D. Huisman et A. Vergez
Traité de la connaissance

(Richer, 1991: *Le Français dans le Monde*, nº 238)

CONSOLIDER L'ACQUISITION DES SUPERSTRUCTURES

Toujours dans ce premier temps, le professeur proposera aux élèves une série d'exercices afin de consolider l'acquisition des schémas d'organisation textuelle:

– par exemple, appliquer le schéma de la superstructure narrative (situation initiale, complication, réaction, résolution, situation finale, morale) sur ce récit de Camara Laye, écrivain guinéen, en s'appuyant sur les temps, les connecteurs temporels et en relevant l'inversion des contenus narratifs:

J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Quel âge avais-je en ce temps-là? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore: cinq ans, six ans peut-être. Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient, rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume.

Brusquement j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case; et je m'étais bientôt approché. J'avais ramassé un roseau qui traînait dans la cour – il en traînait toujours, qui se détachaient de la palissade de roseaux tressés qui enclôt notre concession – et, à présent, j'enfonçais ce roseau dans la gueule de la bête. Le serpent ne se dérobait pas: il prenait goût au jeu; il avalait lentement le roseau, il l'avalait comme une proie, avec la même volupté, me semblait-il, les yeux brillants de bonheur, et sa tête, petit, se rapprochait de ma main? Il vint un moment où le roseau se trouva à peu près englouti, et où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts.

Je riais, je n'avais pas peur du tout, et je crois bien que le serpent n'eût plus beaucoup tardé à m'enfoncer ses crochets dans les doigts si, à l'instant, Damany, l'un des apprentis, ne fût sorti de l'atelier. L'apprenti fit signe à mon père, et presque aussitôt je me sentis soulevé de terre: j'étais dans les bras d'un ami de mon père! Autour de moi, on menait grand bruit; ma mère surtout criait fort et elle me donna quelques claques. Je me mis à pleurer, plus émus par le tumulte qui s'était si opiniâtrement élevé, que par les claques que j'avais reçues. Un peu plus tard, quand je me fus un peu calmé et qu'autour de moi les cris eurent cessé, j'entendis ma mère m'avertir de ne plus jamais recommencer un tel jeu; je le lui promis, bien que le danger de mon jeu ne m'apparût pas clairement.

Camara Laye, *L'enfant noir*

(Richer, 1991: *Le Français dans le Monde*, n° 238)

Chapitre 12
LA COMPÉTENCE DISCURSIVE: ÉNONCIATION ET PRAGMATIQUE

[Le docteur Kupérus, qui a tué sa femme, se voit convoqué par le juge Groven, qui est un ami d'enfance.]
Comment Antoine allait-il l'appeler? Car le juge Groven s'appelait Antoine et il avait été à l'école avec Kupérus. Ils se tutoyaient (...)
Enfin l'huis s'ouvrit:
«Prenez la peine d'entrer et de vous asseoir...»
Il ne tendait pas la main. Il ne tutoyait pas son camarade.

G. Simenon, *L'Assassin*

DISCOURS

12.1 LE DISCOURS COMME ACTION

La linguistique classique oppose, depuis Saussure, **langue** et **parole** (ou **langue/discours**, **système/texte**, **code/message** selon la terminologie utilisée). La première constitue un «savoir», la seconde étant la manifestation de ce savoir dans une performance concrète. (Voir 1.8) Cette dichotomie laisse, cependant, intact le problème de la nature du phénomène appelé **parole** ou **discours**: est-ce le discours manifesté (un objet) ou / la manifestation elle-même (un processus)? Reste posé aussi le problème de la conversion de la langue en discours par les individus. Comment le système abstrait est-il mobilisé pour produire des énonciations concrètes? Comment passer de l'étude des formes et structures de la langue à l'étude du fonctionnement de ces formes dans les interactions humaines?

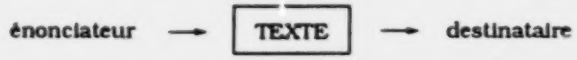
D'une façon similaire, dans l'enseignement des langues, la tradition structuraliste amenait l'enseignant à mettre l'accent sur la connaissance de la **langue**, du **code**, et non sur la production/réception de **discours réels**. Le travail de l'apprenant consistait en une manipulation des formes linguistiques (mots, phrases) — par exemple, au moyen d'exercices structuraux — sans aucune relation avec les situations de communication réelles où ces formes pouvaient être utilisées. L'introduction des pratiques centrées sur la communication (les approches dites «communicatives») ont représenté en didactique des langues le besoin de se tourner vers les disciplines linguistiques qui étudiaient tous les phénomènes de l'énonciation (voir 12.2), en particulier la pragmatique (voir 12.6). Cela a donné lieu aussi à l'introduction de la notion de **compétence discursive**: qui consiste dans la capacité d'utiliser [un «savoir-faire»] les éléments du **code** de la langue pour produire des énoncés cohérents et adéquats à la situation de communication. (Voir chapitre 11)

ÉNONCIATION

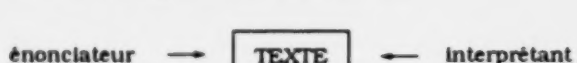
12.2 LA NOTION D'ÉNONCIATION

Dans la tradition linguistique, on opposait la notion de **phrase**: unité propositionnelle considérée du point de vue formel (en langue), et la notion d'**énoncé**: unité du même type mais en discours, c'est-à-dire utilisée dans les productions langagières concrètes. Cette distinction doit être raffinée davantage pour distinguer l'**énoncé**, qui est le produit de l'acte de langage — un objet audible, visible — et l'**énonciation**, qui constitue l'action de produire cet énoncé. Cette distinction est fondamentale pour l'enseignement des langues, car la prise en compte des circonstances de l'énonciation (qui parle? à qui? où? à quel moment? dans quelle intention?) revient à considérer les échanges langagiers dans toute leur dimension interactive: on parle pour faire quelque chose, pour agir sur le monde et sur autrui (voir 12.6) et non pour produire simplement des phrases grammaticalement correctes.

12.2.1 L'**énonciation** est l'acte socio-individuel d'utilisation de la langue: c'est la production / réception d'un énoncé. C'est une activité qui met en relation deux **allocutaires**, un **énonciateur** et un **destinataire** par l'entremise du **texte**. Une première visualisation possible de cette relation serait la suivante:



Ce schéma — qui rappelle celui de Jakobson (voir 3.3) — met le poids de l'énonciation sur le premier participant, le producteur du texte. En fait, le second participant joue lui aussi une part active dans l'acte de langage total: il est le «sujet interprétant» du texte, qui contribue à donner du sens au texte. (D'où les notions de **construction du sens** et de **négociation du sens**.)



NOTE: En fait, **destinataire** et **interprétant** ne désignent pas la même entité discursive, même si elles peuvent représenter la même personne. (Voir Charaudeau, 1983 et 1992) L'**énonciateur** désigne un allocutaire comme **destinataire** de son message. Mais cet allocutaire, devenu **interprétant** peut ne pas s'identifier au destinataire (et refuser par exemple d'obéir à un ordre, ou de répondre à une question).

12.2.2 L'**énonciation** comprend donc

- l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle (ou de celui qui écrit au moment où il écrit). C'est l'activité du «sujet producteur du discours», et
- l'activité langagière de celui qui écoute au moment où il écoute (ou de celui qui lit au moment où il lit). C'est l'activité du «sujet interprétant du discours».

NOTE: Dans la pratique, on trouve plutôt le sens restreint d'**énonciation**: l'activité de production du discours. La seconde moitié de l'acte de communication, l'interprétation, se voit donc généralement exclue de la notion d'énonciation.

12.2.3 LES TRACES DE L'ÉNONCIATEUR

Benveniste souligne (1970: 12-18) que l'énonciation — l'acte individuel d'appropriation de la langue — «introduit celui qui parle dans sa parole». L'étude de l'énonciation implique donc l'étude du surgissement du sujet dans son discours, ou l'étude des traces de la présence du locuteur dans son texte. Ces traces — ou marques formelles — de la présence du locuteur dans son texte concernent, au moins:

- le choix des modes énonciatifs
- l'utilisation des modalités
- l'utilisation des déictiques spatio-temporels
- le recours à l'intertexte
- les phénomènes de présuppositions, d'inférence (et plus largement, des contenus implicites).

Tous ces choix linguistiques font partie de ce qu'on peut appeler «le savoir énonciatif» de l'individu, qui constitue avec le «savoir situationnel» et le «savoir illocutoire» la **compétence discursive** du sujet parlant. (Voir 12.9)

SITUATION

12.3 LA COMPÉTENCE SITUATIONNELLE

L'individu qui décide de participer, oralement ou par écrit, dans une interaction langagière (qui se donne un «projet de parole» dans la terminologie de Charaudeau, 1983 et 1992) fait au préalable une évaluation de la situation de communication. (Voir 4.12) Cette évaluation, plus ou moins, sommaire et intuitive, peut se compléter ou se modifier au cours de l'intervention, ce qui donne lieu à des stratégies discursives diverses. La situation de communication sera évaluée au moins en termes de:

- **statut des participants**: le sujet producteur de discours se donne une image du destinataire et une image de lui-même comme énonciateur: Qui est-il? Qui suis-je pour lui?

- **savoir partagé**: les participants agissent sur la base de ce qu'ils savent l'un de l'autre, et de ce que tous les deux partagent comme savoir sur le monde (voir 4.12): c'est ce savoir partagé qui va déterminer la cohérence des énoncés produits (voir chapitre 11).
- temps et lieu: l'intervention langagière se produit dans un cadre situationnel physique qui peut déterminer les choix discursifs. Où parlons-nous? En quel moment?
- genre discursif: l'intervention sera orale ou écrite, dialogale ou monologale, argumentative [par ex., une discussion] ou narrative [par ex., raconter une anecdote] (voir chapitre 11).

Toutes ces dimensions — et sans doute d'autres facteurs d'ordre socio-psychologique — déterminent ce que l'on peut appeler «le contrat de communication». (Charaudeau, 1992) (Voir 7.11)

SAVOIR ÉNONCIATIF

12.4 LE SAVOIR ÉNONCIATIF

En fonction des paramètres de la situation de communication (voir 12.3), le sujet producteur de discours opère des choix discursifs parmi les possibilités qui lui sont offertes par la langue (en tant que système «en puissance»; voir 1.8). Dans cette capacité du natif, il faut d'abord considérer sa **compétence modale**: savoir choisir un mode énonciatif, un type de phrase et utiliser éventuellement des modalités.

MODES ÉNONCIATIFS

12.4.1 CHOIX DE MODES ÉNONCIATIFS

Le sujet producteur de discours peut choisir un mode personnalisé d'intervenir (*je-tu*), ou bien il peut opter pour un mode

impersonnel (*il*). Ce choix fait partie des stratégies de l'énonciateur pour masquer sa présence ou pour la mettre en évidence. Trois modes énonciatifs s'offrent à lui: le **délocutif**, l'**élocutif** et l'**allocutif**.

DÉLOCUTIF

➤ Dans le comportement **délocutif**, l'énonciateur choisit de s'effacer complètement de son texte, et faire «comme si le monde parlait tout seul». Il produira un texte, «impersonnel», à la troisième personne (considérée par Benveniste comme la «non-personne», c'est-à-dire non participant à l'acte langagier). Il produira des énoncés du type:

Aujourd'hui, le cours a été minable.
Les Canadiens sont la meilleure équipe de hockey du Canada.
Il est interdit de fumer.

C'est le cas surtout du discours «institutionnel».

ÉLOCUTIF

➤ Par un comportement **élocutif**, au contraire, l'énonciateur assume explicitement son énoncé (il parle en «je» ou en «nous»). Il produit un «discours «personnalisé et il se met en évidence en tant que responsable des paroles prononcées:

Je trouve que le cours a été minable aujourd'hui.
Je crois que les Canadiens sont la meilleure équipe de hockey du Canada.
Nous vous prions de ne pas fumer.

C'est le cas surtout du discours «autobiographique».

ALLOCUTIF

➤ Le comportement **allocutif** — lui aussi «personnalisé» — permet à l'énonciateur de centrer son discours sur le destinataire (il parle en «tu» / «vous»). L'énonciateur choisit dans ce cas de mettre en scène le destinataire, ce qui peut éventuellement lui permettre de s'effacer lui-même. C'est le cas des textes du type:

Veuillez fermer la porte, s'il-vous-plaît
Tu devrais cesser de fumer.
Vous voulez un placement sûr ? Consultez la banque X.

C'est le cas typique du discours publicitaire, et plus généralement du discours «incitatif».

Ces comportements peuvent évidemment se combiner: *Je vous prie, M. le Directeur, d'agréer...* Ils répondent tous les trois à des stratégies du sujet énonciateur: choisir le mode **délocutif** c'est donner une impression d'objectivité; utiliser l'**élocutif** permet de donner une impression plus subjective.

TYPE DE PHRASE

12.4.2 CHOIX DE TYPE DE PHRASE

En même temps, le sujet producteur de discours est obligé d'opter pour un type de phrase (**modalité d'énonciation**). Trois possibilités s'offrent à lui: **assertion, interrogation, intimation** (parfois on ajoute un quatrième type: **exclamation**). Chacune de ces constructions implique non seulement un aspect formel (syntaxique), mais aussi un certain rapport interpersonnel, un rapport établi entre l'énonciateur et son interlocuteur.

ASSERTION

➤ L'assertion adopte la forme déclarative (affirmative ou négative):

Le gérant de la Banque Nationale a été kidnappé ce matin.
Le ciel est bleu. Il ne pleuvra pas aujourd'hui.

Elle permet de donner une impression de certitude, de vérité impersonnelle, surtout quand elle se combine avec le mode délocutif, comme dans les exemples ci-dessus. En fait, toute assertion délocutive peut être considérée comme étant introduite par un énonciateur implicite (quelqu'un qui est responsable de cette assertion): *Je dis que le ciel était bleu... Le journal annonce que le gérant a été kidnappé.*

INTERROGATION

➤ L'interrogation met en scène un interlocuteur (implicite ou explicite) qui est placé en position de devoir répondre. (D'où un rapport interpersonnel délicat: Qui a le droit de poser une question à qui? C'est un problème à résoudre dans le cadre de l'évaluation du statut des participants (voir 12.3):

Vous avez l'heure, s'il-vous-plaît?
(mode allocutif, destinataire explicite)

Qui a laissé ces chaussures ici?
(mode délocutif, destinataire implicite)

➤ L'intimation (ou «ordre») postule aussi un interlocuteur que l'énonciateur place devant «l'obligation de faire». (Même problème de statut interpersonnel que pour l'interrogation: Qui a le droit de donner un ordre à qui?):

Sortez d'ici! *Passe-moi le sel.*

La force active de l'intimation est souvent véhiculée par la forme impérative (comme dans les exemples ci-dessus); mais elle peut aussi être assumée par:

➤ un énoncé apparemment assertif:

Vous me fermez toutes les portes à cinq heures!

➤ un énoncé apparemment interrogatif:
Vous pouvez me passer le sel?

MODALITÉS

12.4.3 UTILISATION DE MODALITÉS

Le sujet producteur de discours dispose aussi de divers moyens pour exprimer son attitude face au contenu dénotatif de son discours. Ce n'est pas la même chose de dire:

Heureusement, les Anglais sont arrivés.

que

Malheureusement, les Anglais sont arrivés.

Les modalités (ou modalités d'énoncé) sont, en effet, un autre moyen pour l'énonciateur d'assumer son texte ou de s'en démarquer, ou de signaler une certaine distance par rapport au contenu dénotatif de son énoncé. Sont à ranger sous cette rubrique,

➤ les modalités de «pouvoir»: (possible, probable...)	*Jean peut encore venir.* *Il viendra, certainement.*
➤ les modalités de «devoir»: (nécessaire)	*Jean doit venir.* *Il faut qu'il vienne.*
➤ les modalités de «savoir»: (croyance)	*Jean croit que je suis bête.* *Il pense que j'étais au cinéma.*
➤ les modalités de «vouloir»: (souhait, désir)	*Jean veut sortir.* *Il va partir, j'espère.*
➤ les modalités appréciatives:	*Dommage que Jean ne soit pas là.* *La chair est triste, hélas!*

(Pour plus de détails, et pour une terminologie technique: modalités ontiques, aléthiques, déontiques, épistémiques, etc., voir, par exemple, Pottier, 1992: chapitre 15.)

INTERTEXTE

12.4.4 LE SAVOIR INTERTEXTUEL

En réalité, l'individu ne construit jamais son texte dans un monde qui serait vide de paroles. Il intervient en fonction d'autres discours, il répond à d'autres discours. En d'autres termes, dans sa parole il y aura toujours un peu de «la parole d'autrui» comme dit Bakhtine. Quand le sujet construit son texte, il utilise — consciemment ou inconsciemment — des fragments textuels déjà existants. On appelle comportement textuel ce recours de l'énonciateur à la parole d'autres énonciateurs pour la faire fonctionner dans son texte. Les deux aspects les plus connus d'intertextualité sont:

DISCOURS RAPPORTÉ

- l'**intertexte marqué**, dont le cas le plus fréquent est le **discours rapporté**:

Jean-Paul a dit que tous les hommes sont bêtes.
Selon Chomsky, la tâche de la linguistique est d'étudier la compétence du locuteur.

Dans ce cas, le fragment intertextuel est balisé par des marques formelles: un verbe dictif (*X dit que; affirme que...*), des guillemets, des expressions comme: *Selon X; à en croire X*; etc.;

- l'**intertexte non marqué**, qui consiste en: proverbes, allusions, clichés, etc., autant de «préconstruits textuels» qui font partie du savoir intertextuel partagé d'une communauté donnée. En français:

Qui trop embrasse mal étreint (proverbe)
Les bourgeois c'est comme les cochons (paroles d'une chanson)
L'important c'est la rose (idem)
À la tienne, Étienne! (expression habituelle)

Il est évident que, vu du côté du sujet interprétant, il existe aussi un savoir intertextuel qui lui permet d'identifier dans le texte qu'il reçoit des fragments textuels «partagés», ce qui permet d'établir un rapport de connivence avec l'énonciateur: ils partagent les mêmes paroles, ils connaissent les mêmes chansons, ils lisent les mêmes auteurs.

Ce savoir intertextuel étant le patrimoine des membres d'une culture donnée, il semble évident que dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, il faut lui faire une place importante. Pénétrer dans une langue étrangère, c'est aussi pénétrer dans son intertextualité quotidienne. (Pour les notions d'intertexte, intertextualité, interdiscours, polyphonie, dialogisme, voir, entre autres, Bakhtine, 1977, 1985; Ducrot, 1984, Maingueneau, 1991.)

IMPLICITE

12.4.5 LE SAVOIR IMPLICITE

Dans l'intervention langagière d'un individu, il faut aussi considérer non seulement ce qu'il dit, mais ce qu'il dit sans le dire. En d'autres termes, le sujet énonciateur fait toujours un dosage entre ce qu'il dit explicitement et ce qui reste implicite dans son discours. En fait, il y a deux aspects à considérer ici:

a) le degré de complétude de l'information: aucun discours ne saurait dire tout ce qui est «dicible» par rapport à un état de fait. Le sujet énonciateur opère toujours des choix dans l'information à donner: il ne dit que ce qui lui semble nécessaire et pertinent pour la situation de communication donnée (voir Grice, 1979; Van Dijk, 1984).

b) les contenus sémantiques implicites, c'est-à-dire, qui peuvent être repérés dans le texte sans qu'ils soient exprimés verbalement. C'est dans ce second cas qu'on

peut parler d'implicite et de: inférence, présupposition, implications, implicite culturel, implicite situationnel, etc. (Alvarez, 1994).

Nous désignons ici par «savoir inférentiel», d'une façon générale, cette capacité de l'individu pour

- repérer des contenus sémantiques non explicités. Par exemple, dans un slogan politique où il est question de prendre «le vrai pouvoir», il est évident pour les natifs qu'on fait allusion à un autre pouvoir qui ne serait pas vrai, qui serait illusoire;
- établir des liaisons sémantiques qui ne sont pas présentes dans le texte. Par exemple, si on dit:

Il commence à pleuvoir. Le chat va être trempé.

l'interprétant établit un lien de «cause à effet» entre la «*pluie*» et le fait que «*le chat va être trempé*».

Un bel exemple de ce mécanisme inférentiel est donné par de Beaugrande et Dressler (1981) qui citent un message de la compagnie Bell:

Call us before you dig. You may not be able to afterwards.

(Inférences: il peut y avoir un câble enfoui. Vous pouvez le briser. Vous n'aurez plus de service... Vous pouvez vous blesser...)

IMPLICITE CULTUREL

L'**implicite culturel** consiste dans l'ensemble de contenus sémantiques qui ne sont pas explicités parce qu'ils font partie du «savoir partagé» de toute la communauté. Ainsi, dans un texte donné, on peut conseiller les parents quant à la sécurité des enfants lors de la fête de l'Halloween, sans dire en quoi consiste cette fête ni quels sont les dangers (Alvarez, 1989). La règle ici serait: on ne dit pas ce qui est évident.

L'HALLOWEEN ET LA SÉCURITÉ DES ENFANTS

Le 31 octobre prochain ce sera la fête de l'Halloween. Comme à chaque automne, ce sera de nouveau l'occasion pour des milliers de jeunes de visiter le voisinage pour la traditionnelle collecte de friandises.

Le Service de la protection publique de Sainte-Foy, en collaboration avec les organismes Parents-Secours et Protection du voisinage, tient ainsi à rappeler aux parents certaines mesures préventives qui contribueront à assurer la sécurité des enfants.

Voici donc quelques conseils utiles en prévision de la préparation de cette grande fête, véritable journée magique pour tous les petits.

✦ ✦ ✦ ✦ ✦

➤Invitez vos enfants à se maquiller plutôt qu'à porter un masque, car le masque diminue considérablement le champ de vision.

➤Assurez-vous que vos enfants portent des vêtements courts, de couleurs claires et, si possible avec des bandes réfléchissantes.

➤Déterminez à l'avance avec eux un itinéraire et fixez une heure de retour. Tenez-vous en à l'heure convenue.

➤Accompagnez-les ou faites-les accompagner par des compagnons plus âgés dans leurs déplacements.

➤Demandez à vos enfants de ne rien manger ou boire durant la collecte.

➤Rappelez à vos enfants qu'ils doivent respecter les consignes suivantes:

- **ne parcourir qu'un seul côté de la rue à la fois;**
- **ne traverser la chaussée qu'aux intersections;**
- **refuser toute sollicitation de la part des inconnus;**
- **attendre sur le perron et ne pas entrer dans les maisons;**
- **ne pas nourrir les petits animaux avec leurs friandises.**

➤Habituez vos enfants à remarquer pendant le trajet les endroits où ils peuvent obtenir de l'aide: maison des Parents-Secours, station-service, dépanneurs.

➤Au retour, assurez-vous de bien vérifier les friandises que vos enfants ont recueillies.

9e année / numéro 10 / octobre 1987 (*Carrefour*, Ville de Ste-Foy, oct. 1987)

IMPLICITE SITUATIONNEL

L'**implicite situationnel** consiste dans l'ensemble de contenus sémantiques qui ne sont pas explicités parce qu'ils font partie des données situationnelles (une sorte de «contrat situationnel»):

Ainsi, au guichet du cinéma, il suffit de dire:

Le Roi lion, deux!, s'il-vous-plaît!

pour que le préposé comprenne que vous voulez voir le film, qui s'intitule *Le Roi lion*, que vous êtes deux personnes, etc. (Goffman, 1987). De même, il suffit de dire:

Place Laurier!

au chauffeur de taxi pour que la voiture se mette en route. (Voir Charaudeau, 1983 et 1992, pour la notion d'**implicite codé**, proche de ce que nous appelons ici **implicite situationnel**.)

CADRE ÉNONCIATIF

12.4.6 LES CIRCONSTANCES DE L'ÉNONCIATION

L'énoncé est produit d'un acte d'énonciation, qui s'accomplit dans un **cadre énonciatif** (ou **situation d'énonciation**) déterminé: moment, lieu, statut des participants, connaissance que les participants ont l'un de l'autre, image que les participants se font l'un de l'autre, etc. (Voir 12.3) Ces «circonstances de l'énonciation» seront déterminantes pour le sens qui sera donné à l'énoncé. En effet, si, par exemple, la question «*Vous fumez?*» peut avoir dans le système abstrait un seul sens, dès qu'elle est réalisée par des co-énonciateurs réels dans une situation réelle, elle peut acquérir des sens particuliers (et entraîner des conséquences spécifiques). Par exemple:

- *le docteur au patient: pour faire un diagnostic.*
- *la propriétaire au comptoir d'Air Canada au voyageur: pour lui attribuer une place.*
- *la locataire au candidat locateur: pour lui louer ou non une chambre.*
- *le vieux monsieur à la jeune fille innocente: pour l'aborder.*
- *un invité à un autre, dans un cocktail: pour lui offrir une cigarette.*
- *l'agent d'assurances au propriétaire d'une maison: pour établir le coût de son assurance.*

DÉICTIQUES

Il faut aussi considérer que l'acte d'énonciation laisse des traces spécifiques en surface du texte, et ce au moyen, par exemple, de certaines unités morpho-syntaxiques, que l'on appelle les **déictiques**. Ce sont des expressions qui signalent le lieu, le moment et les participants de l'acte d'énonciation. On distingue:

- les déictiques de personne: *je - tu*
- les déictiques de temps: *aujourd'hui, hier, demain...*
- les déictiques de lieu: *ici, là-bas, en face...*

Des unités comme «*je/tu*», *ici/là*», «*maintenant/alors*» ne sont, en effet, interprétables que par rapport à un acte donné d'énonciation. (Tout le monde est «*je*» dès qu'il s'institue en sujet énonciateur. Tous les endroits sont «*ici*». Tous les jours sont «*aujourd'hui*».) Ainsi, dans les pays hispanophones, avant la généralisation du crédit, les épiciers affichaient une pancarte disant:

Aujourd'hui, pas de crédit. Demain, oui.

pour signaler qu'ils ne faisaient pas de crédit (car tous les jours sont «aujourd'hui»).

Ainsi tout discours est situé et daté: il ne prend tout son sens que si on le replace dans son cadre énonciatif d'origine. C'est ce qu'on appelle aussi «les conditions de production du discours». Du point de vue pédagogique, il faudra faire remarquer que ce cadre énonciatif est aussi marqué culturellement: il faudra souvent faire appel à des données extra-textuelles pour déterminer les conditions de production d'un texte donné: pour un article de journal, par exemple, le nom du journal et la date de publication ne suffisent pas; il faudra évoquer l'essentiel de la situation socioculturelle de l'endroit et du moment. C'est ce qui rend toute interprétation difficile. Ces informations sont encore plus fragiles pour les conditions de réception («consommation»), qui ne sont pas nécessairement inscrites dans le texte. Par exemple, si, circulant dans un couloir, vous voyez une porte sur laquelle est écrit:

Poussez

vous n'allez pas pousser, à moins que vous n'ayez quelque chose à faire dans ce bureau-là, c'est-à-dire, que vous ne vous identifiiez comme destinataire. (Sinon, vous allez passer votre vie à pousser des portes!)

12.5 APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Toutes ces notions trouvent une application dans le travail pédagogique très utilisé actuellement sur la base des textes «ordinaires» ou «authentiques». Dans une approche interactive — questions/réponses; hypothèses, etc. — on peut, par exemple,

- ➤ situer le texte par rapport aux circonstances de son énonciation (Qui est l'énonciateur? Qui est le destinataire? Comment sont-ils marqués linguistiquement?);
- ➤ trouver dans le texte des traces (déictiques, éléments lexicaux divers...) qui nous renseignent sur les conditions de production (Où, quand, dans quel contexte socioculturel le texte a-t-il été produit?);

How Long Will You Live?

Personal Facts:

If you are male, **SUBSTRACT 3**.
If Fenale, **ADD 4**.
If you live in an urban area with a population over 2 million, **SUBSTRACT 2**.
If you live in a town under 10,000 or on a farm, **ADD 2**.
If any grand parent lived to 85, **ADD 2**.
If all four grand parents lived to 80, **ADD 6**.
If either parent died of stroke or heart attack before the age of 50, **SUBSTRACT 4**.
If any parent, brother or sister under 50 has (or had) cancer or a heart condition, or has had diabetes since childhood, **SUBSTRACT 3**.
Do you earn over $50,000 a year? **SUBSTRACT 2**.
If you finished college, **ADD 1**. If you have a graduate or professional degree, **ADD 2** more.
If you are 65 or over and still working, **ADD 3**.
If you live with a spouse or friend, **ADD 5**.
If not, **SUBSTRACT 1** for every ten years alone since age 25.

Running Total

Life Style Status:

If you work behind a desk, **SUBSTRACT 3**.
If you work requires regular, heavy physical labor, **ADD 3**.
If you exercise strenuously (tennis, running, swimming, etc.) five times a week for at least a half-hour, **ADD 4**. Two or three times a week, **ADD 2**.
Do you sleep more than ten hours each night? **SUBSTRACT 4**.
Are you intense, aggressive, easily angered? **SUBSTRACT 3**.
Are you easy going and relaxed? **ADD 3**.
Are you happy? **ADD 1**. Unhappy? **SUBSTRACT 2**.
Have you had a speeding ticket in the past year? **SUBSTRACT 1**.
Do you smoke more than two packs a day? **SUBSTRACT 8**. One to two packs? **SUBSTRACT 6**. One-half to one? **SUBSTRACT 3**.
Do you drink the equivalent of 1½ oz. of liquor a day? **SUBSTRACT 1**.
Are you overweight by 50 lbs. or more? **SUBSTRACT 8**. By 30 to 50 lbs.? **SUBSTRACT 4**. By 10 to 30 pounds? **SUBSTRACT 2**.
If you are a man over 40 and have annual checkups, **ADD 2**.
If you are a woman and see a gynecologist once a year, **ADD 2**.

Running Total

Age Adjustment:

If you are between 30 and 40, **ADD 2**.
If you are between 40 and 50, **ADD 3**.
If you are between 50 and 70, **ADD 4**.
If you are over 70, **ADD 5**.

ADD UP YOUR SCORE
TO GET YOUR LIFE
EXPECTANCY.

From the book *Lifegain*, by Robert F. Allen, Ph.D. with Shirley Linde.

TIME, November 2, 1981

- examiner l'utilisation des modalités qui signalent la position de l'énonciateur par rapport à son énoncé;
- repérer les éléments d'intertextualité, s'il y en a;
- repérer les contenus implicites et le «savoir partagé», etc.

À partir d'un texte ordinaire (voir page précédente), on peut ensuite faire faire toute une série d'activités de «reformulation textuelle»: présenter le texte autrement, en fonction d'une nouvelle situation communicative possible. Par exemple:

- communication orale en face-à-face: faire passer oralement le questionnaire à un ami;
- communication collective: faire dire les résultats à haute voix, les comparer (le plus haut pointage, le plus bas...);
- énonciation élocutive: faire rédiger un texte personnalisé aux allures autobiographiques (*I am a male, I live in an urban area..., so I will live... years*);
- énonciation délocutive: faire rédiger un texte racontant la façon de vivre de quelqu'un et son espérance de vie (*My friend Peter lives on a farm...*);
- discussion libre: (avec les groupes avancés) justifier chaque addition ou soustraction: pourquoi faut-il ajouter des points si on est femme? En enlever si on vit seul? (implicites);
- délinéarisation: faire construire des tableaux à colonnes, des graphiques, etc. avec les données trouvées dans le texte. Ici, par exemple, faire relever sous deux colonnes intitulées respectivement *GOOD* et *BAD*: qu'est-ce qui est «bon» pour vivre longtemps, qu'est-ce qui est «mauvais»?

Il est évident que les activités de systématisation lexico-grammaticale prennent tout leur sens quand elles découlent de l'examen du fonctionnement d'un discours naturel, produit dans des conditions normales de communication. (Voir la notion de «grammaire en textes» 10.6.7) Un examen du texte cité montre, par exemple, le destinataire interpellé constamment par

➤ des questions du type: *Are you intense?*
et du type: *Do you sleep...?*

Cela peut donner lieu à une systématisation de ces deux constructions interrogatives (*be, have, modal, /vs/ DO + verbe*, voir 10.6.5.2).

On trouve aussi des constructions du type: *If you live add...*

On peut donc observer qu'en fait il s'agit de deux façons de formuler les instructions (*question → add; If... + add*). On pourra faire passer de l'une à l'autre, en signalant les différences formelles et sémantiques.

Du point de vue lexical on pourra structurer des ensembles lexicaux en termes d'hyperonymes et de co-hyponymes: les maladies, les parents, etc. (voir 9.4.4). On pourra souligner, à ce niveau-ci, comment la présence ou l'absence d'un terme peut nous renseigner aussi sur les conditions de production du texte: ici, parmi les maladies citées figurent bien le cancer et le diabète... mais pas encore le SIDA (document de 1981).

On voit ainsi que l'enseignement du lexique et de la grammaire peut adopter une démarche «communicative» ou interactive, si on le place dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation et du texte.

PRAGMATIQUE

12.6 LA PRAGMATIQUE: LE LANGAGE COMME ACTION

Les études en **énonciation** (voir 12.2) mettent l'accent sur la présence du sujet énonciateur dans son texte: il choisit un mode énonciatif, modalise son discours, fait appel à l'intertexte, établit un dosage entre l'explicite et l'implicite, bref, il instaure un certain rapport d'interlocution (voir 12.3). Un autre aspect de cette présence du sujet énonciateur dans son discours, c'est qu'il

met en scène des **actes de parole** qui lient les deux participants à l'acte langagier par une sorte de contrat d'action: par le langage on promet quelque chose à quelqu'un; on invite quelqu'un à faire quelque chose; on le persuade de ne pas faire quelque chose, etc. La **pragmatique**, qui constitue l'étude de ces actes de parole, est ainsi amenée à examiner le langage comme une forme d'action. (Austin, 1970; Searle, 1972; Récanati, 1979. Pour une initiation, voir Eluerd, 1985.)

FONCTION CONATIVE

12.6.1 UN PRÉCÉDENT: LA FONCTION CONATIVE

Dans les années 60, Jakobson distinguait déjà, outre la fonction référentielle, les fonctions expressive, conative, métalinguistique, poétique et phatique (voir 3.8). La fonction conative est particulièrement importante dans la mesure où elle met l'accent sur la force du langage comme moyen d'action sur les interlocuteurs. La distinction jakobsonienne est pertinente aussi, en ce qu'elle annonce déjà la distinction fondamentale entre l'**attitude descriptive** et l'**attitude conative**: la première vise à décrire le monde (le référent); la seconde vise à faire agir l'interlocuteur.

PERFORMATIF

12.6.2 CONSTATIF ET PERFORMATIF

Le philosophe anglais J.L. Austin (1970: *Quand dire c'est faire*) dans ses recherches sur «le langage ordinaire» établit une première distinction entre **énoncés constatifs** et **énoncés performatifs**.

On sait en effet, qu'à côté des énoncés du type

Monsieur Dupont habite place d'Italie.
Hier, il a plu à Montréal.

pour lesquels il est possible de vérifier s'ils sont vrais ou faux par un examen de ce qui se passe ou s'est passé dans la réalité des faits — et qu'à la suite d'Austin on appelle **constatifs** —, il en existe d'autres dont l'utilisation n'a pas pour objet de décrire le monde, mais de faire quelque chose par leur énonciation même, et qu'on appelle **performatifs**. Si je dis à mon fils:

Je te promets une barre de chocolat.

je ne décris pas un fait dont on puisse vérifier la vérité événementielle, mais j'effectue un acte de promesse. En disant «*je te promets...*» je m'engage devant X à faire quelque chose, et mon engagement est constitué par l'énonciation des paroles elles-mêmes.

Énoncés constatifs	**Énoncés performatifs**
Il pleut. *Jean a ouvert la porte.*	*Je jure!* *La séance est ouverte!*
↓	↓
(ils décrivent le monde)	(ils font l'action)

Les énoncés performatifs sont, donc, ceux au moyen desquels l'énonciateur fait l'action par le fait même de prononcer les paroles. Des exemples classiques sont:

- le prêtre devant les fiancés: *Je vous déclare mari et femme.*
- le général à un subordonné: *Je te nomme chef de bataillon.*
- le président assumant son poste: *Je jure!*
- le juge à l'accusé: *Je vous condamne à dix ans de prison.*

Et dans des situations moins ritualisées:

- le mari à sa femme: *Je te promets de ne pas trop boire.*
- la femme à son mari: *Je te le conseille!*
- le père à sa fille: *Je t'interdis de sortir!*

Cependant, la distinction d'Austin entre **constatif** et **performatif** se heurtait dès le début au problème de l'absence de marques exclusives du performatif. En effet, après une première tentative pour distinguer une catégorie de «verbes performatifs», on se rendit à l'évidence qu'un même verbe peut faire l'objet d'une utilisation «constative» ou «performative»:

J'ouvre la porte. (constatif)
J'ouvre la séance. (performatif).

Il n'y a donc pas une classe disjointe de «verbes performatifs», mais un usage performatif de certains verbes. Si, en plus, la présence dans l'énoncé du «*je*» énonciateur ou du «*tu*» destinataire semble liée au performatif, cette présence n'est ni une condition nécessaire ni une preuve suffisante de l'usage performatif, comme ne l'est pas non plus l'utilisation du présent de l'indicatif. En effet, on peut opposer:

Je te promets que je ne voterai jamais pour Le Pen. (performatif)

et

Je te promets toujours des bêtises. (constatif)

Il est donc difficile de trouver des marques grammaticales exclusives du performatif. D'autant plus qu'il faut compter sur l'existence du «performatif implicite». En effet, les énoncés du type «*Je te promets de...*», «*Je t'ordonne de...*» ne constituent que le cas marqué (explicite) de la force active du langage: il est rare de dire

Je te promets de rentrer à dix heures.

à moins que des circonstances spéciales n'exigent l'explicitation de la promesse. Sinon, un simple

Je rentrerai à dix heures

suffit pour exprimer, d'une façon implicite, l'acte de promesse.

De là découlent les difficultés d'interprétation de la valeur performative d'un énoncé implicite. Par exemple:

Locuteur A	*Locuteur B*
1. ➤ *Je reviendrai ce soir!*	➤ *Est-ce une promesse?* ➤ *Est-ce une menace?* ➤ *Est-ce un avertissement?*
2. ➤ *Venez demain soir.*	➤ *Est-ce une invitation?* ➤ *Est-ce un ordre?*

FORCE ILLOCUTOIRE

12.6.3 LA FORCE ILLOCUTOIRE

La distinction «constatif/performatif» avancée par Austin (voir 12.6.2) laisse donc place à la notion beaucoup plus générale de «force illocutoire»: tout énoncé, même en apparence le plus «constatif» peut être porteur d'une force destinée à faire agir les interlocuteurs, s'il est utilisé dans les conditions appropriées, avec la prosodie appropriée, au moment approprié... Il est rare, en effet, qu'on dise à quelqu'un «*La fenêtre est ouverte*» simplement pour l'informer du fait que la fenêtre est ouverte (cela ne se voit que dans les méthodes de langue étrangère). Par delà son contenu propositionnel (référence à une fenêtre, à propos de laquelle on prédique qu'elle est ouverte), l'énonciation de cette phrase véhicule une intention autre, qui n'est pas dite expressément: avertissement («*attention, quelqu'un peut nous voir*»), suggestion («*vous pourriez la fermer*»)... De même si, à table (situation de repas), on dit à son voisin

Pouvez-vous me passer le sel?

celui-ci sait, parce qu'il l'a intériorisé dans sa compétence langagière, qu'on ne lui demande pas une information, qu'on ne lui pose même pas une question, mais qu'on est en train d'accomplir l'acte de requête: on lui demande de faire quelque chose. Une réponse «*Oui*» (information) non accompagnée du geste de passer le sel (action) serait irrecevable et constituerait une rupture de cette espèce de «contrat de communication» qui est proposé par l'énonciateur.

Les interlocuteurs savent, en effet, reconnaître et interpréter les actes de parole indirects, ceux qu'on exécute au moyen d'un

autre acte de parole (ici, demander une action au moyen d'une interrogation). Un autre fait à considérer est l'existence des **actes préparatoires**. Par exemple, avant de risquer de «perdre la face» en lançant une invitation (Goffman, 1987), on peut produire des énoncés qui préparent l'invitation:

Vous avez quelque chose à faire ce soir?
Je peux vous proposer quelque chose?

ACTES DE PAROLE

12.6.4 LES ACTES DE PAROLE

La notion d'**acte de parole** (ou **de langage** — *speech acts*, en anglais) se précise à la suite des travaux d'Austin (voir 12.6.2) et de Searle (1972: *Les actes de langage*). Sommairement, on peut dire qu'un acte de parole est constitué par un énoncé ayant un contenu propositionnel déterminé (une «prédication»), et porteur d'une force illocutionnaire donnée, lorsqu'il est utilisé dans les conditions appropriées. Les trois termes essentiels sont donc:

1. un énoncé
2. ayant telle force illocutoire
3. dans telle situation d'énonciation.

Les deux premiers termes ont déjà été examinés ici (voir 12.6.3).

Le troisième terme de la relation mérite d'être souligné maintenant: un énoncé ne prend sa valeur (illocutoire) que dans des conditions déterminées d'emploi. C'est dire que toute étude des actes de parole doit nécessairement prendre en compte les divers paramètres du cadre énonciatif dans lequel l'acte se déroule. Parmi ces circonstances de l'énonciation il faut sans doute mentionner le statut relatif des participants (qui parle à qui?), mais aussi l'image que chacun des participants se fait de l'autre (qui est-il pour me parler ainsi? comment dois-je lui parler pour agir sur lui?), le canal

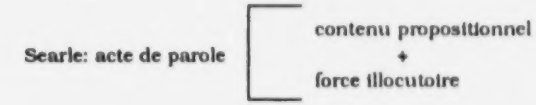
de la communication (face à face, au téléphone, par lettre...), le contexte linguistique (que dois-je répondre à ce qui a été dit?), la situation extra-linguistique réelle ou imaginée (où on parle? de quoi on parle là où on parle?...) et de multiples autres facteurs psychosociologiques qu'il serait interminable d'énumérer (par exemple, que sait-il de ce dont je lui parle? quelle est mon intention en lui parlant ainsi?...). Une notion intéressante, à ce sujet est celle de «parole autorisée» avancée par des chercheurs comme Bourdieu (1975: *Le langage autorisé*): pour qu'un énoncé performatif réussisse il faut qu'il soit réalisé par le locuteur qui est socialement «autorisé» à le prononcer, ou à qui le destinataire «reconnait ce droit». (Je peux, par exemple, prononcer les paroles «*La séance est ouverte*»; mais cela n'aura aucun effet si je ne suis pas la personne ayant le pouvoir d'ouvrir la séance.) «Un énoncé performatif est voué à l'échec toutes les fois qu'il n'est pas prononcé par une personne ayant le «pouvoir» de le prononcer, ou, plus généralement, toutes les fois que «les personnes ou circonstances particulières» ne sont pas «celles qui conviennent...» souligne Bourdieu, citant Austin. C'est dire, dans un sens plus général, que la réussite des actes de communication est sujette à des règles concernant l'adéquation des interlocuteurs et des situations, c'est dire aussi que le natif connait intuitivement ces règles et qu'il sait les utiliser.

12.6.5 LES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DES ACTES DE PAROLE

Austin (1970) voyait trois éléments dans l'acte de parole:

- un acte locutoire: le fait matériel de produire des énoncés
- un acte illocutoire: l'action faite en produisant cet énoncé dans les circonstances adéquates (ex.: une invitation: «*Venez ce soir prendre un café*»;
- un acte perlocutoire: l'effet produit chez l'interlocuteur (ex.: Un vieux monsieur veut faire des avances à une jeune fille: «*Vous voulez venir prendre un café chez moi?*» La jeune fille se met à rire, moqueuse. L'invitation n'a pas réussi.).

Searle, lui, ne retient que deux éléments, qu'il nomme **contenu propositionnel** et **force illocutoire**.



Mais Searle s'est surtout attaqué à l'étude des règles qui régissent l'utilisation d'un acte de parole donné. Par exemple, dans une promesse, un acte doit être prédiqué à propos du locuteur, et cet acte ne peut se situer dans le passé. (Je ne peux promettre qu'à propos de moi, et je ne peux promettre quelque chose qui est déjà arrivé.) En outre, l'acte promis ne peut se réaliser de toute façon, sans engagement du «sujet promettant», et la chose promise doit être souhaitée par celui à qui on promet, sinon nous entrons par exemple dans l'acte de la menace ou de la prédiction: je ne peux «promettre» que demain ce sera dimanche; je ne peux vous «promettre» de vous envoyer en prison. Si je dis à mon fils «*Je te promets une bonne fessée*», ce n'est pas un acte de promesse, mais de menace (malgré l'utilisation du verbe «promettre»).

Le point crucial ici est le suivant: la force illocutionnaire de l'énoncé ne saurait se comprendre en dehors des circonstances de son énonciation. Or, décrire et étudier exhaustivement les divers paramètres de la circonstance énonciative est une tâche colossale que la linguistique ne semble pas en mesure de réaliser en l'état actuel des connaissances. L'on se contente généralement de quelques notations rapides, de quelques traits sommaires qui ne font que donner une idée infinitésimalement réduite de la complexité de la situation.

12.7 LES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

La théorie des actes de parole a tout de suite intéressé les didacticiens des langues, qui cherchaient le moyen de sortir de l'impasse dans laquelle se trouvait la didactique de filiation structu-

raliste. Venant se joindre à la notion de «compétence de communication» avancée par Hymes (voir 4.11), elle y apportait des avenues de travail possible pour donner des bases théoriques à l'approche «communicative».

➤ formes linguistiques vs fonctions langagières

Une première conséquence de l'introduction de cette notion d'acte de parole fut de dissocier les formes linguistiques et les fonctions langagières ou illocutoires. Là où la didactique structurale construisait son programme en termes de formes linguistiques à enseigner (l'interrogation, le mode impératif, les pronoms relatifs, etc.), on commence à construire les cours de langue en termes des fonctions communicatives à accomplir (donner un ordre, formuler une requête, demander un conseil, etc.) L'idée de base est la non correspondance bi-univoque entre les formes et les fonctions: un impératif n'implique pas nécessairement un ordre (cf. l'exemple d'Austin: «*Fermez la porte*», peut correspondre à un ordre, un conseil, une requête, une permission, et même un défi), et pour donner un ordre on n'a pas besoin de recourir à une forme impérative. («*Vous pourriez fermer la porte*»; «*Mlle, vous me tapez cette lettre pour cinq heures.*»)

➤ inventaires des réalisations linguistiques des actes de parole

On voit ainsi proposer, dans les nouveaux programmes de L2 construits sur la notion d'acte de parole, de commencer par une typologie (un inventaire) des fonctions langagières et de proposer pour chacune des fonctions retenues un certain nombre de «réalisations linguistiques». Exemple:

acte de parole	**réalisations proposées:**
	1. explicites:
INVITER quelqu'un	*Je t'invite pour ce soir.*
	Viens ce soir chez moi.
	Tu pourrais venir ce soir.
	Tu aimerais venir ce soir?
	Et si tu venais ce soir chez moi?
	Je voudrais que tu viennes ce soir.

2. indirectes:
Je serai à la maison ce soir.
Je suis seul ce soir.

3. actes préparatoires:
Vous avez quelque chose à faire ce soir?
Vous êtes libres ce soir?

➤ **Les circonstances de l'énonciation**

À l'inverse de la méthodologie audio-orale qui misait sur la manipulation des formes linguistiques estimant que la capacité de communiquer viendrait de surcroît, l'approche «pragmatique» insiste sur l'utilisation, dès le départ, du langage dans des situations de communication, mettant en relief les fonctions que remplissent les divers éléments linguistiques dans des circonstances données. Du coup, se trouvent mises en vedette les conditions d'utilisation des énoncés pour qu'ils puissent être porteurs de telle ou telle force illocutoire: remercier, promettre, exprimer le mécontentement, donner son avis, etc. (Qui peut dire tel énoncé? À qui peut-il le dire?)

12.8 DIFFICULTÉS ET LIMITES DES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Si la théorie des actes de parole apparaît comme une voie prometteuse pour la didactique des langues, son utilisation pédagogique ne va pas sans poser de grandes difficultés.

12.8.1 PROBLÈMES DE DÉLIMITATION

La délimitation des actes de parole et leur classification est extrêmement difficile en raison de l'absence de marques formelles spécifiques sur lesquelles on puisse s'appuyer pour affirmer, en toute certitude, que nous sommes en présence de tel acte et non de tel autre acte. (Voir 12.6.2.) Cette difficulté se présente d'abord sur le plan paradigmatique: comment distinguer et séparer, par exemple, «ordre», «requête», «conseil», «menace», «défi», etc., devant un énoncé comme «*Fermez la porte*»? La difficulté se présente aussi au niveau syntagmatique, car il n'est pas clair du tout si la «force illocutoire» ou la «valeur énonciative» est portée par un énoncé complet (*Un*

niveau-seuil, p. 135, «demander avis»: «*Qu'est-ce que tu en penses?*»), ou par un segment d'énoncé, syntagme ou mot (*Ibid.*, «*Donne-moi ton avis/opinion*», différent de «*Donne-moi ton chapeau*», qui relèverait d'une «demande de biens») ou par une phrase complexe («*Tu crois que j'ai mal fait?*).

12.8.2 SÉQUENCES D'ACTES DE PAROLE

L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de parole est généralement limitée à des actes isolés (une phrase pour une invitation, par exemple) ou, tout au plus pour un échange en deux répliques:

A. Voici votre billet.
B. Merci beaucoup.

A. Comment t'appelles-tu?
B. Je m'appelle Jean.

En fait, ce qu'on trouve dans la réalité des échanges communicatifs ce sont des séquences d'actes de parole (explicites/implicites; directs/indirects; préparatoires, etc.) qui doivent répondre aux exigences de cohésion/cohérence des textes bien formés (voir chapitre 11). Par exemple:

A. Pardon, Mademoiselle. J'ai oublié ma montre à la maison. Vous pourriez me dire l'heure?
B. Il est dix heures dix.
C. Merci bien.

Cette dimension textuelle a été absente dans les premières formulations des actes de parole. Or, l'unité de communication n'est ni la phrase ni l'acte isolé mais le texte (voir chapitre 11).

12.8.3 CONDITIONS D'EMPLOI

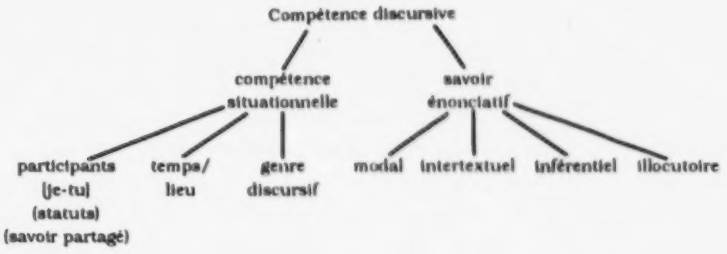
Ajoutons à cela que la valeur énonciative d'un énoncé ne saurait être décrite que par référence aux circonstances de l'énonciation: toutes les listes de réalisations linguistiques possibles d'un acte de parole n'ont donc qu'une valeur indicative, à moins de spécifier pour chaque réalisation proposée l'ensemble des conditions qui

rendent possible son utilisation avec la valeur énonciative indiquée, ce qui est loin d'être le cas dans les inventaires généralement proposés.

En somme, si l'introduction de la notion des actes de parole dans la didactique des langues étrangères a permis une plus grande souplesse dans la conception des matériaux d'apprentissage, si cela a contribué à stigmatiser encore plus une pédagogie centrée sur la manipulation des formes, il ne va pas de soi que l'utilisation pédagogique de cette notion permettra de mieux développer chez les apprenants une compétence à communiquer dans la langue cible. Il n'est pas évident que la pratique d'une liste de réalisations possibles d'un acte de parole conduit au développement de la compétence à communiquer. Dans certaines versions de l'approche «pragmatique» on assiste à la substitution d'une mécanique par une autre: la manipulation à satiété des formes linguistiques a été remplacée parfois par la répétition aveugle des «réalisations possibles» d'une fonction langagière. On est loin dans ce cas des échanges réels que prétendent décrire les théories de l'énonciation et de la pragmatique.

12.9 BILAN: LA COMPÉTENCE DISCURSIVE

La **compétence discursive** du natif est donc entendue ici comme sa capacité de faire fonctionner des textes comme des discours dans une situation de communication donnée. Elle est inscrite dans une compétence plus large qui est la **compétence de communication**, socioculturellement déterminée. Cette **compétence discursive** comprend:



LECTURES RECOMMANDÉES

ALVAREZ, G., (1981) «Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français», *Le Français dans le monde*, n° 162, juillet.

ALVAREZ, G. et D. HUOT, (1984) «La classe de langue face aux recherches en pragmatique», *Actes du 3e colloque du GREDIL*, CIRB/Université Laval.

COLLETTA, J.M., (1990) «Microscopie d'un malentendu: des lacunes acquisitionnelles du non-natif à la sur-coopération du natif», *Le Trèfle*, Lyon, ANEFLE, n° 11, février, pp. 19-24.

DEBYSER, F., (1980) «Exprimer le désaccord», *Le Français dans le monde*, n° 153, juin.

FLOWERDALE, J., (1990) «Problems of speech act theory form an applied perspective», *Language Learning*, vol. 40, n° 1, pp. 79-105.

HOLEC, H., (1974) «L'illocution: problématique et méthodologie», dans Corder et Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, Aimav et Paris, Didier.

KARABÉTIAN, S., (1988) *Théories et pratiques des grammaires*, Paris, éd. Retz, pp. 49-55.

McCARTHY, M., (1991) *Discourse Analysis for language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROULET, E., (1977) *Un Niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

TRAVAUX PRATIQUES

1. Les circonstances de l'énonciation et la force illocutoire

Essayez de préciser les circonstances de l'énonciation qui permettent à l'énoncé «*Vous irez à Tombouctou*» la valeur énonciative de 1. sentence, 2. ordre, 3. nomination, 4. promesse, 5. prophétie, 6. conseil, 7. requête, 8. louange, 9. blâme.

Considérez l'énoncé: [15]

Vous irez à Tombouctou. Il s'agit d'un indicatif simple et sans fioritures, qui peut transmettre une pure information: je suis votre agent de voyages et je vous explique par où passe votre itinéraire; ou encore une indiscrétion m'a permis d'apprendre quelle serait votre prochaine affectation et je vous communique le renseignement. Mais il est clair aussi que [15] peut être «performatif» de bien des façons: si je suis le juge parlant au condamné, [15] est une sentence; le colonel parlant au lieutenant, [15] est un ordre; le préfet au fonctionnaire, c'est une nomination; le soupirant à sa belle, une promesse; la voyante dans sa boule de cristal, une prophétie. Si vous êtes dans l'indécision et me demandez mon avis, [15] en réponse sera pris pour un conseil. Mais si vous êtes le chevalier masqué que je viens supplier de délivrer la princesse aux yeux de diamant enfermée à Tombouctou, [15] dans ma bouche sera évidemment une requête. Supposez que Tombouctou est un poste de choix, couronnement des plus belles carrières, et que je m'adresse à vous au moyen de [16]: *[16] Vous alors, vous irez à Tombouctou!* Il s'agit bien sûr d'une louange. Et si au contraire Tombouctou représente le pire des limogeages, [16] est à coup sûr un blâme *(cf. «Mauvais fils, tu finiras au bagne!»)*.

Gilles Fauconnier, «Comment contrôler la vérité», dans
Actes de la Recherche en Sciences Sociales,
vol. 25, janvier 1979

Point de départ possible:

(Abbréviations: X et Y sont les interlocuteurs; A est l'action d'aller à Tombouctou; T est le lieu)

valeur	circonstances de l'énonciation
1. sentence	- *X* est un juge - *Y* est la condamné - situation de tribunal en face à face - *Y* reconnaît en *X* la personne autorisée institutionnellement pour dicter sa sentence - *A*= action future que Y ne désire pas - *T* est déprécié etc.
2. ordre	- *X* est un supérieur - *Y* est un subordonné - situation «d'obéissance» i.e. l'armée - *X* a l'intention de donner un ordre et utilise la prosodie appropriée.

BEST COPY AVAILABLE

- *Y* reconnaît *X* comme personne habilitée.
- *A* = action future, dont le degré de désir ou non désir par *Y* est non pertinent etc.

3. nomination
4. promesse
5. prophétie
6. conseil
7. requête
8. louange
9. blâme
10. autres possibilités

2. Les inventaires des actes de parole: Un niveau-seuil

Voici un extrait de l'ouvrage *Un Niveau-seuil* (Coste et coll., Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976: 135:36).

Quelles observations pouvez-vous faire au sujet de cet inventaire?

+ 1.9.6 demander jugement sur une action accomplie par soi-même

+ 1.9.6.2 demander avis

Donne-moi ton avis.
opinion.
Qu'est-ce que tu en penses?
J'aimerais avoir ton + avis.
opinion.
savoir ce que tu en penses.
Qu'est-ce que tu en aurais fait, à ma place?
Tu aurais fait ça, toi?
Tu l'aurais fait comme ça?
Comment aurais-tu fait?
Comment tu t'y serais pris?
Ça va?
C'est bien?
Ça te plaît?

DR: Il lui a demandé son avis.

+ 1.9.6.2 demander d'approuver

Tu m'approuves, | hein?
Tu aurais fait pareil, | non?
C'est pas mal | n'est-ce pas?
C'est bien.

DR: Il lui a demandé de l'approuver.

+ 1.9.6.3 demande de désapprouver

Tu me désapprouves.
Tu n'aurais pas fait ça (comme ça). | hein?
J'ai mal fait. | non?
Je n'aurais pas dû faire ça (comme ça) | n'est-ce pas?
J'ai (eu) tort.
(Je suis, j'ai été) | bête.
C'est | con, (fam.)
DR: Il lui a demandé de le désapprouver.
Ce qui revient à:
Il s'est accusé de (...).

+ 1.9.7 demander de réagir par rapport à une action accomplie

1.9.7.1 par autrui: demander de demander pardon

Demande pardon.
Dis pardon.
Tu pourrais t'excuser.
Excuse-toi.
J'attends vos excuses.
J'exige des excuses.
Qu'est ce qu'on dit? (*en s'adressant à un enfant*)
DR: Il lui a demandé (des excuses, de s'excuser).

+ 1.9.7.2 par soi-même: demander de remercier

Remercie-moi.
Dis (-moi) merci.
Tu peux me remercier.
dire merci.
Tu ne dis pas merci?
Qu'estce qu'on dit?
Eh bien?
(*en s'adressant à un enfant*)
C'est | non?
sympa, (fam.) | tu ne trouves pas?
Je suis
DR: Il lui a demandé (de le remercier, de dire merci, des remerciements).

+ 1.9.7.3 par soi-même: demander de pardonner

Je vous demande pardon.
Pardon.
Pardonnez-moi.
Veuillez m'excuser.
Excusez-moi.
Il ne faut pas m'en vouloir.
Ne m'en veuillez pas.

Voir aussi 1.4.3: s'excuser.
DR: Il lui a demandé (pardon, de l'excuser).

3. Les actes de parole dans les manuels de langue

(Richterich et Suter, *Cartes sur table*, Paris, Hachette, 1981: Unité 9)

BEST COPY AVAILABLE

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.M., (1992) *Les Textes. Types et prototypes*, Paris, Nathan.

ADAMCZEWSKI, H. et D. KEEN, (1973) *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris, Colin.

AGUILAR GUTIÉRREZ, A.R. et D. GONZÁLEZ DUARTE, (1993) «Une nouvelle façon de découvrir la grammaire», *Le Français dans le monde*, n° 260, octobre, pp. 58-63.

AKMAJIAN, A. et coll., (1979) *Linguistics: An Introduction to Languages and Communication*, Cambridge, Mass., The MIT Press (Part one: Animal Communication Systems).

ALATIS, JAMES E. (éd.), (1968) «Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications.», *Georgetown University 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C., Georgetown University Press.

ALBERT, J.L. et B. PY, (1985) «Interlangue et conversation exolingue», *Cahiers du Département des langues et sciences du langage de l'Université de Lausanne*, n° 1, pp. 30-48.

ALBERT, J.L. et B. PY, (1985) «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation», *Études de linguistique appliquée*.

ALLEN, J.P.B. et P. CODER, (1973, 74, 75, 77) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, («Pedagogic Grammar», vol. 3, pp. 59-92).

ALVAREZ, G., (1981) «Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français», *Le Français dans le monde*, n° 162, juillet.

ALVAREZ, G., (1982) «Analyse du discours et pédagogie des documents authentiques», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 4, n° 2, pp. 99-113.

ALVAREZ, G., (1989) «La prise en compte de l'interculturel dans l'enseignement des langues», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, n° 2.

ALVAREZ, G., (1991) «Le refus de la mendicité», (Linguistique textuelle et enseignement des langues), *Taller de Letras*, Santiago (Chili), Universidad Católica de Chile, pp. 43-51.

ALVAREZ, G., (1994) *Textos y discursos. Introducción a la linguistica del texto*, Concepción (Chili), Presses de l'Université de Concepción (sous presse).

ALVAREZ, G. et coll. (éd.), (1982) «Interaction en L1-L2 et stratégies d'apprentissage», *Actes du 2e colloque du GRÉDIL*, Québec, CIRB, Université Laval.

ALVAREZ, G. et D. HUOT, (1984) «La classe de langue face aux recherches en pragmatique», Québec, *Actes du 3e colloque du GRÉDIL*, CIRB, Université Laval.

ANDERSON, S., (1985) *Phonology in the Twentieth Century. Theories of Rules and Theory of Representations*, Chicago, The University of Chicago Press.

ARCAINI, E., (1972) *Principes de linguistique appliquée*, Paris, Payot.

ARRIVÉ, M. et J.C. CHEVALIER, (1970) *La grammaire*, Paris, Klinckksieck.

ASSELIN, C. et A. McLAUGHLIN, (1992) «Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences», *Revue de l'ACLA*, vol. 14, n° 1, pp. 13-30.

ATKINSON, M. et coll., (1982) *Formations of General Linguistics*, London, Allen and Vuwin (chap. 1: Are Humain Unique?).

AURALOG, (1993) *Aura-lang*, Voisins Le Bretonneux, France.

AUSTIN, J.L., (1970) *Quand dire c'est faire*, (trad. de *How to Do Things with Words*) Paris, Seuil.

AVILA, R., (1990) *La Lengua y los hablantes*, 3e éd., Mexico, Ed. Trillas.

BACHMAN, L., (1991) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

BAILLY, D., (1980) «Synthèse de la discussion sur la connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle», *Encrages*, acquisition d'une langue étrangère, numéro spécial, Vincennes à Saint-Denis, Université de Paris-VIII.

BAKHTINE, M., (1985) *Estética de la comunicación verbal*, 2e éd., Mexico, Ed. Siglo XXI.

BAKHTINE, M., (1977) *Le Marxime et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.

BARNETT, M.A., (1988) *Lire pour le plaisir*, New-York, Harper and Row inc.

BARRUTIA, R. et D.T. TERRELL, (1982) *Fonética y fonologia españolas*, California, University of California.

BAYLON, C. et P. FABRE, (1975) *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan.

BEACCO, J.C., (1987) «Quel éclectisme en grammaire?», *Le Français dans le monde*, n° 208, pp. 65-70.

BENDIX, E.H., (1990) *The Uses of Linguistics*, New-York, N.Y., New-York Academy of Sciences.

BENDIX, E.H., (1966) *Componential Analysis of General Vocabulary: The Semantic Structure of a Set of Verbs in English*, Bloomington, Indiana University.

BENVENISTE, E., (1966) «Communication animale et langage humain», *Principes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

BENVENISTE, E., (1970) «L'appareil formel de l'énonciation», *Langages*, n° 17.

BERLO, D., (1960) *The Process of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

BESSE, H., (1970) «Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère», *Langue française*, n° 8, décembre.

BESSE, H., (1974) «Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2», *Voix et images du CRÉDIF*, n° 2.

BESSE, H., (1977) «Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux», *Études de linguistique appliquée*, n° 25, janvier-mars.

BESSE, H., (1980) «Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère» *Langue française*, n° 47.

BESSE, H., (1984), Congrès Mondial de FIPF, Québec.

BESSE, H., (1989) «(Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère», La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, *Triangle*, n° 8, Paris, Didier-Érudition, pp. 26-32; pp. 75-86. (Numéro spécial consacré à la grammaire.)

BESSE, H. et R. PORQUIER, (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF/Hatier.

BIALYSTOK, E. et M. SHARWOOD SMITH, (1985) «*Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second-Language Acquisition*», *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 2, pp. 101-117.

BILLIÈRES, M., (1988) «Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde», *Travaux de didactique du F.L.E.*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, n° 19, pp. 5-29.

BIRKS, R. et coll., (1993) *Une Vie d'instit'. Livret d'activités*, Paris, Didier/Hatier international.

BOILARD, G., (1989) *Charte de la langue française (loi 101): bibliographie sélective et annotée*, Québec, Bibliothèque de l'Assemblée nationale.

BLOOMFIELD, L., (1933) *Language*, New York, Henry Holt and Co. (trad. française, 1970, Le Langage, Paris, Payot; trad. esp., 1964, *Lenguaje*, Lima, Perú, Univ. de San Marcos.)

BORREL, A., (1991) «Perception et crible phonologique», *Mélanges de phonétique et didactique des langues*, A. Landercy (éd.), Mons, Presses Université de Mons et Didier-Érudition, pp. 31-42.

BORREL, A. et M. BILLIÈRES, (1989) «L'évolution de la norme phonétique en français contemporain», *La Linguistique, Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, vol. 25, n° 2, pp. 45-62.

BOUDREAULT, M., (1970) «Le rythme en langue franco-canadienne», dans Léon, Faure et Rigaud (éd.), *Analyse des faits prosodiques*, Montréal, Didier.

BOURDIEU, P., (1975) «La parole autorisée», *Actes de la recherche en sciences humaines*, n° 5.

BOURDIEU, P., (1977) «L'économie des échanges linguistiques», (EPHE), *Langue française*, mai, n° 34, pp. 17-34.

BOURDIEU, P., (1982) *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOURDIEU, P. et L. BOLTANSKI, (1975) «Le fétichisme de la langue», *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 4, pp. 2-32.

BOURGUIGNON, Ch., (1993) «Passlangues: vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère», *LIDIL, La Grammaire à quoi ça sert?*, n° 9, décembre, pp. 97-114.

BOURGUIGNON, Ch. et M. CANDELIER, (1988) «La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère», *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 19-34.

BOYER, C., (1993) *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.

BOYER, H., (1988) «La sollicitation du *petit écran* dans l'acquisition d'une compétence ethno-socioculturelle en F.L.E», *Travaux de didactique du F.L.E.*, n° 19, Montpellier, Université Paul Valéry.

BRÉDART, S. et coll., (1982) (sous la dir. de J.A. Roudal et X. Seron), *Troubles du langage. Diagnostique et rééducation*, Liège, Mardaga.

BUBLITZ, W., (1988) *Supportive Fellowspeakers and Cooperative Conversations*, Amsterdam, John Benjamin.

BUREAU, C., (1978) *Syntaxe fonctionnelle du français*, Québec, Presses de l'Université Laval.

CALLAMAND, M., (1973) *L'Intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Hachette / Larousse.

CALLAMAND, M., (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLÉ international.

CHAMPAGNE-MUZART, C. et J.S. BOURDAGES, (1993) *Le point sur... la phonétique en didactique des langues*, Montréal, C.E.C.

CLAVET, L.J., (1993) «T'as pas une brique?», *Le Français dans le monde*, n° 26, octobre, pp. 38-39.

CANALE, M., (1983) «From Communicative Competence to Language Pedagogy», Richards, J. et R. Schmidt, *Language and Communication*, New York, Longman.

CAPELLE, G. et coll., (1994) *Fréquence jeunes 1. Méthode de français, langue étrangère*, Paris, Hachette.

CARROLL, J.B., (1968) «*Contrastive Analysis and Interference Theory*», Alatis, J.E. (éd.), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, 19th Annual Round Table, Georgetown University Press.

CEDERGREN, H.J., (1985) «Une histoire d'R», M. Lemieux et H. Cedergren (dir.), *Les Tendances dynamiques du français parlé à Montréal*, tome 1, Québec, Office de la langue française, pp. 25-56.

CELCE-MURIA, M., (1991) «*Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*», *TESOL quaterly*, vol. 25, n° 3, automne, pp. 459-480.

CHAMPAGNE, C., (1993) *Le Point sur la phonétique en didactique des langues*, Anjou, Centre éducatif et culturel inc.

CHARAUDEAU, P., (1983) *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P., (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

CHAROLLES, M., (1978) «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, n° 38.

CHAROLLES, M., (1980) «Les formes directes et indirectes de l'argumentation», *Pratiques*, n° 28, pp. 7-43.

CHAROLLES, M., (1988) «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, vol. 9, no 1.

CHERRY, C., (1987) *On Human Communication*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

CHOMSKY, N., (1957) *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

CHOMSKY, N., (1964) *Cartesian Linguistics*, La Haye, Mouton.

CHOMSKY, N., (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

CHOMSKY, N., (1968) *Language and Mind*, New York, Harcourt, (trad.: Le Langage et la pensée, Paris, Payot, 1973).

CHOMSKY, N., (1972) «Linguistic theory», Lester, M. (éd.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973. (Trad.: «Théorie linguistique», *Le Français dans le monde*, mai 1972, n° 88, pp. 6-10.)

CHOMSKY, N., (1981) *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.

CHOMSKY, N., (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

CHOMSKY, N., (1990a) «Sur la nature, l'utilisation et l'acquisition du langage», *Recherches linguistiques*, n° 19, Paris, Université de Paris-VIII.

CHOMSKY, N., (1990b) *Théorie du gouvernement et du liage. Les conférences de Pise*, Paris, Seuil.

CHOMSKY, N. et M. HALLE, (1968) *The Sound Pattern of English*, New York, Harper and Row.

COHEN, M., (1967) *Histoire d'une langue: le français*, Paris, Éditions sociales.

COLLECTIF, (1990) «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures», *Études de linguistique appliquée*, R. Galisson (dir.), vol. 79.

COLLECTIF, (1993) «Premier Symposium international sur le *Langage des femmes? Langage des hommes?*», dans le cadre de Anvers 93, à paraître, *IRDEC* (Institut de Recherche pour le Développement de l'Espace Culturel Européen.)

COLLETTA, J.M., (1990) «Microscopie d'un malentendu: des lacunes acquisitionnelles du non natif à la sur-coopération du natif», *Le Trèfle*, Lyon, ANEFLE, février, n° 11, pp. 19-24.

COMBETTES, B., (1983) *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.

COMBETTES, B. et coll., (1977) *Bâtir une grammaire*, Paris, Delagrave.

COMEILLE, P., (1976) *La Linguistique structurale. Sa portée. Les limites*, Paris, Larousse.

COMRIE, B., (1981) *Language Universals and Linguistics Typology*, Oxford, Blackwell Publisher.

CONSEIL DE L'EUROPE, CONSEIL DE COOPÉRATION CUTURELLE, projet n° 12, (1991) *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication. La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Contrastive, (1991) Revue bisannuelle de l'Associatin pour le développement des études contrastives, Paris, Z'éditions, ADEC (Dernière publication: novembre, 1991).

COOPER, C.R. et GREENBAUM, (1986) *Studing writing: Linguistic Approaches*, vol. 1, Newbury Park (Cal.), Sage Publication.

CORDER, S. PIT, (1967) «The Significance of Learners' Errors», *IRAL*, n° 5, pp. 161-170.

CORNAIRE, C.M., (1991) *Le Point sur... la lecture en didactique*, Anjou, Centre éducatif et culturel inc.

CORNAIRE, C.M. et coll., (1990) *Guide pédagogique, secondaire, français langue seconde*. Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture et projet de lecture, ministère de l'Éducation.

CORTÈS, J., (1985) «La grande traque des valeurs textuelles», *Le Français dans le monde*, n° 192.

COSERIU, E., (1981) «*Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectologia*», *Lingüistica española actual*, vol. 3, n° 1.

COSNIER, J. et C. KERBRAT-ORECCHIONI (dir.), (1987) *Décrire la conversation*, 1 Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

COSTE, D., (1972) «Le renouveau méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère», *Le Français dans le monde*, n° 87, mars, pp. 12-21.

COSTE, D., (1979) «Objectifs et contenus d'apprentissage — Objectifs et niveaux-seuils», Martins-Baltar, M. et coll., *L'Écrit et les écrits*, Paris, Hatier.

COSTE, D. et coll., (1976) *Un Niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COURTILLON, J., (1989) «La grammaire sémantique dans l'approche communicative», *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial: ... Et la grammaire, pp. 113-122.

COURTILLON, J., (1985) «Pour une grammaire notionnelle», *Langue française*, n°. 68, décembre., pp. 32-47.

COURTILLON, J. et M. ARGAUD, (1987) *Archipel 3. Français langue étrangère*, Paris, Didier, Cours du CRÉDIF.

DABÈNE, L. et coll., (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Collection Essais, Paris; Didier-Érudition.

DABÈNE, M. et C. MARTIN-SAURAT, (1979) «L'adulte et le métalangage grammatical», *Études de linguistique appliquée*, avril-juin, vol. 34, pp. 86-93.

DAVIS, M. et J. SKUPIEN, (1982) *Body Movement and Non Verbal Communication: an annotated bibliography (1971-1981)*, Bloomington, Indiana University Press.

DE BEAUGRANDE, R. et W. DRESSLER, (1981) *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.

DEBYSER, F., (1980) «Exprimer le désaccord», *Le Français dans le monde*, juin, n° 153.

DE KONINCK, Z., (1991) «L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard?», *Bulletin de l'AQEFLS*, n° 12, 2, pp. 29-43.

DUQUETTE, L., (1994) *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Hachette, collection F: autoformation.

DUPLANTIE, M., (1986) «La notion d'authenticité dans les pratiques communicatives», dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, A-M. Boucher, M. Duplantie, R. LeBlanc (réd.), Montréal, Centre éducatif et culturel inc.

di SCIULLO, A.M., (1985) *Théorie et description en grammaire générative*, Québec, L'éditeur officiel.

DIFFMAR, N., (1976) *Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application*, London, Arnold.

DIDASCALIA, (1993) *Texta*, Université d'Anvers, Wilrijk, (Belgique).

DOLE, R., (1982) «L'interférence linguistique dans l'interlangue des immigrants», Alvarez, G. et coll. (éd.), Interaction en L1-L2 et stratégies d'apprentissage. *Actes du 2e colloque du GRÉDIL*, Québec, CIRB, Université Laval.

DUBOIS, J., (1965) *Grammaire structurale du français. I: Nom et pronom*, Paris, Larousse.

DUBOIS, J., (1967) *Grammaire structurale du français. II: Le verbe*, Paris, Larousse.

DUBOIS-CHARLIER, F., (1975) *Comment s'initier à la linguistique?*, Paris, Larousse.

DUCHET, J.L., (1981) *La Phonologie*, Paris, P.U.F., n° 1875 (collection Que sais-je?, 3e éd. corrigée, 1992).

DUCROT, O., (1984) *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.

ELUERD, R., (1985) *La Pragmatique linguistique*, Paris, Nathan.

ELUERD, R., (1991) *Pour aborder la linguistique, initiation — recyclage*, 6e éd., Paris, ESF éditeur.

FALK, J.S., (1972) *Linguistics and Language ; a Survey of Basic Concepts and Applications*, Lexington, Xerox College Pub.

FAYOL, M., (1984) «Pour une didactique de la rédaction» *Repères*, n° 63.

FERGUSON, N., (1972) *Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice*, Lausanne, Foma, Didier.

FLOWERDALE, J., (1990) «Problems of Speech Act Theory Form an Applied Perspective», *Language Learning*, vol. 40, n° 1, pp. 79-105.

FOULY, K.A., L.F. BACHMAN et G.A. CZIKO, (1990) «The Divisibility of Language Competence», *Language Learning*, vol. 40, pp. 1-21.

FOWLER, R., (1974) *Understanding Language: An Introduction to Linguistics*, Boston, Routledge & Kegan Paul.

Le Français dans le monde, (1985) «La grammaire textuelle», recherches et applications, numéro spécial, avril.

Le Français dans le monde, (1989) «Lexiques», recherches et applications, numéro spécial, août-septembre.

FREI, H., (1929) *La Grammaire des fautes*, Paris, Geuthner.

FRIES, C., (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

FUCHS, C. et P. LE GOFFIC, (1975) *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Paris, Hachette.

GAIENS, R., (1986) *Working with Words, a Guide to Teaching and learning Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press, chapitre 3: «*Words and their Form*».

GALISSON, R., (1970) *L'Apprentissage systématique du vocabulaire*, Paris, Hachette/Larousse.

GALISSON, R., (1983) *Des mots pour communiquer. Éléments de lexico-méthodologie*, Paris, CLÉ International.

GALISSON, R., (1987) «Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.», *Études de linguistique appliquée*, n° 67, juillet-septembre, Paris, Didier-Érudition.

GALISSON, R. et P. LERAT (dir.), (1987) «Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde», *Études de linguistique appliquée*, n° 67, juillet-septembre, Paris, Didier-Érudition.

GALISSON, R., (1988a) «Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels», *Études de linguistique appliquée*, n° 69, janvier-mars, Paris, Didier-Érudition.

GALISSON, R., (1988b) «Problème de l'autonomie en didactique des langues», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 10, n° 2, pp. 27-47.

GALISSON, R. (1988c) «...Le vocabulaire revient!», *Reflet*, n° 27, pp. 14-19.

GENOUVRIER, É. et T. PEYTARD, (1970) *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

GERMAIN, C., (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International (collection Didactique des langues étrangères).

GERMAIN, C., (1991) *Points sur ... L'approche communicative en didactique des langues*, Centre éducatif et culturel Inc.

GERMAIN, C. et R. LEBLANC, (1981) *Introduction à la linguistique générale, vol. 1: La phonétique, vol. 2: La phonologie*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

GIASSON, J. et J. THÉRIAULT, (1983) *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie.

GLEASON, H.A., (1961) *An Introduction to Descriptive Linguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

GLEASON, H.A., (1969) *Introduction à la linguistique*, (trad. de Françoise Dubois-Charlier) Paris, Larousse.

GOFFMAN, E., (1987) *Façons de parler*, Paris, Minuit (trad. de *Ways of Talk*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press).

GOUGENHEIM, G. et coll., (1964) *L'Élaboration du français fondamental (1er degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.

GRICE, H.P., (1979) *Logic and Conversation*, (trad.: Logique et conversation), *Communications*, n° 29.

GREENBERG, J.H., (1966) *Universals of Language*, 2e éd., Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

GRIMES, B.F., (1988) «L'ethnologue», *Languages of the World*, 11e éd., Dallas, Summer Institute of Linguistics.

GUÉNOT, J., (1964) *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers.

GUILLAUME, G., (1919) *Le Problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Paris, Hachette.

GUILLAUME, G., (1971-92) *Leçons de linguistique*, vol. 1-12, Lille-Québec, Presses universitaires de Lille.

GÜLICH, E., dans Charolles, M. et coll.,(1990) *Le Discours, représentations et interprétations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

HALL, E.T., (1959) *The Silent Language*, New York, Doubleday & Co.

HALL, E.T., (1971) *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.

HAMMERLY, H., (1982) *Synthesis in Second Language Teaching*, Blaine Washington, S.L. Pub.

HAROCHE, C. et D. MAINGUENEAU, (1985) «Du mythique au problématique: la *clarté* de la langue française», Auroux et coll., *La Linguistique fantastique*, Paris, Denoël.

HAWKINS, E., (1985) *Awareness of Language: an Introduction*, Cambridge, CUP.

HECHT, M.L. et J.A. DeVITO, (1990) «*Perspectives on Nonverbal Communication, The How, What, and Why of Nonverbal Communication*», *The Nonverbal Communication Reader*, Illinois, Waveland Press Inc., pp. 3-17.

HELLER, M., (éd.) (1988) *Code-Switching: Anthropological and Sociological Perspectives*, Berlin, Norton de Gruyter.

HEWSON, J., (1981) «La notion de *règle* en linguistique», *Modèles linguistiques*, n° 3, pp. 15-27.

HJELMSLEV, L., (1966) *Prolégomènes à une théorie du langage*, suivi de *La Structure fondamentale du langage*, Paris, Minuit.

HJELSMLEV, L., (1971) *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit.

HOCKETT, C. (1958) *A Course in Modern Linguistics*, New York, Macmillan.

HOLEC, H., (1974) «L'illocution: problématique et méthodologie», Corder et Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, Aimav et Paris, Didier.

HYMES, DELL H., (1972) «*On Communicative Competence*», Pride et Holmes (réd.), *Sociolinguistics*, Londres, Penguin.

HYMES, DELL H., (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris: CRÉDIF/Hatier (collection LAL).

IBRAHIM, AMR HELMY (dir., avec la collaboration de M. Zalessky), (1989) «Lexique», *Le Français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial, août-septembre, Paris, Hachette.

JAKOBSON, R., (1963) «Linguistique et poétique», *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, pp. 213-220.

JAKOBSON, R., (1973) *Essais de linguistique général*, 2e éd., Paris, Minuit.

JAKOBSON, R., G. FANT et M. HALLE, (1952) *Preliminaries to Speech Analysis. The Distinctive Features and their Correlates*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

JOFFRÉ, J.P. et J. DAVID, (1993), *La genèse de l'écriture: systèmes et acquisition*, Paris, Didier-Érudition.

KARA, S., (1993) «Quête et enquête sur le lexique», *Le Français dans le monde*, n° 258, juillet, Paris, Hachette, pp. 71-74.

KARABÉTIAN, S., (1988) *Théories et pratiques des grammaires*, Paris, éd. Retz, pp. 49-55.

KARABÉTIAN, S. et B. COUTÉ, (1987) *Grammaire naturelle ou grammaire en textes*, Paris, éd. Retz.

KELLERMAN, S., (1992) «"I see what you mean": The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning», *Applied Linguistics*, septembre, vol. 13, n° 3, pp. 239-258.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980) *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1986) «Nouvelle communication et analyse conversationnelle», *Langue française*, n° 70, pp. 7-25.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990-92) *Les Interactions verbales*, tomes I et II, Paris, Colin/Hachette.

KRAMSCH, C., (1984) *Intéraction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/CRÉDIF.

KRASHEN, S., (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

LABOV, W., (1973) *Sociolinguistics Patterns*, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press (trad.: Sociolinguistique, Paris, Minuit, 1976).

LADEFOGED, P., (1975) *A Course in Phonetics*, New York, Harcourt, Brace Jovanovich.

LADO, R., (1957) *Linguistics across Cultures*, Michigan, Ann Harbor, The University of Michigan Press.

LADO, R., (1964) *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill.

LAFONTAINE, D., (1986) *Le Parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelle, P. Mardaga éd.

LAGANE, R. et J. PINCHON (éd.), (1972) «La norme», *Langue française*, décembre, n° 16.

LAKOFF, R. (1970) «Transformational Grammar and Language Teaching», Lester, M. (éd.), *Readings in Applied Transformationnal Grammar*, New York, Holt.

LANDRIAULT, B., (1980) «Analyse des erreurs et enseignement des langues», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 2, n° 2; pp.84-97.

LANGACKER, R.W., (1968) *Language and Its Structure*, New York, Harcourt.

LANGACKER, R.W., (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, Standford (Cal.), Standford University Press.

LANGACKER, R.W., (1990) *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

LAPEYRE, F., (1991) «Le décor langagier: la variation géographique», *Cahiers du français des années quatre-vingts*, n° 6, Paris, CRÉDIF et Didier-Érudition, pp. 31-48.

LEBEL, J.G., (1990) *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Québec, Université Laval, Les Éditions de la faculté de lettres.

LEES, R., (1966) *The Grammar of English Nominalizations*, La Haye, Mouton.

LEKI, I., (1991) «*Twenty-five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies*», *TESOL Quaterly*, vol. 25, n° 1, printemps, pp. 123-143.

LÉON, P., (1966) «Teaching Pronunciation», A. Valdman (ed), *Trends in Language Teaching*, New-York, McGraw-Hill, pp. 57-79.

LÉON, P., (1993) *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*, Paris, Nathan.

LÉON, P. et PH. MARTIN, (1969) *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*, Paris, Didier.

LÉON, P., et coll. (éd.), (1970) *Analyse des faits prosodiques*, Paris, Didier.

LEPSCHY, G., (1970) *A Survey of Structural Linguistics*, Londres, Faber and Faber.

LÉVI-STRAUSS, C., (1958) *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

LICERAS, J., (1992) *La linguística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Université d'Ottawa.

LIGHTBOWN, P. et N. SPADA, (1990) «Focus on Form and Corrective Feed-Back in Communicative Language Learning: Effects on Second Language Learning», *Studies in L2 Acquisition*, vol. 12, n° 4, pp. 429-448.

LOPE-BLANCH, J.M., (1967), «*Para el conocimiento del habla hispanoamericana: proyecto de estudio del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica*», El Simposio de Bloomington (agosto de 1964): Actas, informes y comunicaciones, Bogota, Inst.

LOZANO, J. et coll., (1989) *Análisis del discurso*, Madrid, éd. Cátedra.

LYONS, J., (1970) *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*, Paris, Larousse.

McCARTHY, M., (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

MACKEY, W.F., (1972) *Principes de didactique analytique* (trad. de Lorne Laforge), Paris, Didier.

MAILLARD, D. (dir.), (1993) «Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie», *LIDIL*, n°. 8, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble (numéro consacré aux travaux du METAGRAM, une des équipes du laboratoire de LIDILEM).

MAINGUENEAU, D., (1991) *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.

MALMBERG, B., (1954, 1970) *La Phonétique*, Paris, P.U.F.

MALMBERG, B., (1968) «Le circuit de la parole», Martinet, A. (dir.), *Le Langage*, Paris, Encyclopédie de la Pléiade, pp. 57-75.

MALMBERG, B., (1974) *Manuel de phonétique générale*, Paris, Picard.

MARANDON, G., (1989) *La Communication phatique (une approche fonctionnelle)*, Toulouse, Presses de l'Université de Mirail.

MARGERIE, C. de et coll., (1992) «Lecticiel: un PLAO pour l'enseignement du français langue étrangère», *Culture et recherche*, n° 35, mars, Paris, ministère de la Culture, pp. 4-5.

MARGERIE, C. de et A. PELFRÊNE, (1992) «*El ordenador, un instrumento para aprender a leer*», dans «*Medios de comunicación, nuevas tecnologías, y lenguas*» *Idiomas*, n° 13 novembre.-décembre, Madrid, Aprolec, pp. 44-49.

MARQUILLÓ, M., (1992) «Quelques réflexions et un questionnement pour se situer dans la didactique de l'écrit» (1ère partie), *Ici et là*, n° 22, janvier, Madrid, Ici et là, pp. 27-31.

MARQUILLÓ, M., (1992) «Quelques réflexions et un questionnement pour se situer dans la didactique de l'écrit» (2e partie), *Ici et là*, n° 23, janvier, Madrid, Ici et là, pp. 23-27.

MARTINET, A., (1960) *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.

MARTINET, A., (1969) *Le Français sans fard*, Paris, P.U.F.

MARTINET, A., (1970) *Économie des changements phonétiques: traité de phonologie*, Berne, A. Francke.

MARTINET, A. et coll., (1979) *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier.

MARTINET, A., (1989) *Fonction et dynamique des langues*, Paris, Colin.

MEILLET, A., (1952) *Les Langues du monde, par un groupe de linguistes*, Paris, Centre national de recherche scientifique.

MOGET, M. et P. NEVEU, (1972) *De vive voix. Exercices de réemploi*, Cours du CRÉDIF, Paris, Didier.

MOIGNET, G., (1981) *Systématique de la langue française*, Paris, Klincsick.

MOIRAND, S., (1979) *Situations d'écrit*, Paris, CLÉ international.

MOIRAND, S., (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOMBERT, M. (dir.), (1989) «L'approche communicative», *Les Langues modernes*, n° 5, pp. 21-115.

MORRIS, D. et coll., (1979) *Gestures. Their Origins and Distribution*, London, Jonathan Cape.

MOULTON, W.G., (1963) «Linguistics and Language Teaching in the U.S.», *IRAL*, vol. 1, n° 1, pp. 21-41.

MOUNIN, G., (1963) *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

MOUNIN, G., (1972) *La Linguistique du XXe siècle*, Paris, P.U.F.

MYERS-COTTON, C. (1993) *Social Motivations for Code-Switching. Evidences from Africa*, Oxford, Oxford University press.

NAGY, Ch., (1993) «Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant», *LIDIL. La grammaire à quoi ça sert?*, n° 9, décembre, pp. 59-68.

NAVARRO, T., (1961) *Manual de pronunciación española*, Madrid, Consejo superior de investigaciones científicas.

NEMSER, W., (1971) «*Approximative Systems of Foreign Language Learners*», *IRAL*, vol. IX, pp. 115-123.

NIDA, E.A., (1975) *Exploring Semantic Structures*, Munich, Fink.

NIEDZWIECKI, P., (1993) *Rétro*, Paris, Éditions des quatre-vents.

PAPO, E. et D. BOURGAIN, (1989) *Littérature et communication en classe de langue*, Paris (collection LAL).

PARADIS, C., (1988) «*On Constrainst and Repair Strategies*», ***The Linguistic Review***, vol. 6, n° 1, pp. 71-97.

PARADIS, C., (1993) «Phonologie générative mutilinéaire», Nespoulos, J.L., *Tendances actuelles en linguistique générale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 11-47.

PARADIS, C. et EL FENNE, (1991) «Les consonnes latentes dans la morphologie verbale du français.», *Actes de l'association canadienne de linguistique*, Université de Toronto.

PAULIK, W., (1971) *Português prático. Exercícios práticos de língua portuguesa*, Sparchen der welt, Hueber.

PENDANX, M., (1989) «L'apprentissage du français en Catalogne», *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial: ... Et la grammaire, pp. 66-74.

PERDUE, C., (1980) «L'analyse des erreurs: un bilan pratique», *Langages*, n° 57, pp. 87-94.

PERDUE, C. et R. PORQUIER (éd.), (1980) «Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère», *Langages*, n° 57.

PERRON, D., (1992) *Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole: Expérience d'enseignement*, Québec, CIRAL, Université Laval (sous presse).

PEYTARD, J., (1968) «Pour une typologie des messages oraux», *Le Français dans le monde*, n° 57, pp. 73-80.

PICOCHE, J., (1986) *Structures sémantiques du lexique français*, Paris, Nathan.

PICOCHE, J., (1992) *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, (nouvelle édition: revue et mise à jour), Paris, Nathan.

PIKE, K.L., (1947) *Phonemics. A Technique for Reducing Languages to Writing*, Ann Arbor, Mich., The University of Michigan Press.

PIKE, K.L., (1967) *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Humain Behavior*, La Haye, Mouton.

PIKE, K.L. et E.G. PIKE, (1982) *Grammatical Analysis*, Dallas, Texas, Summer Institute of Linguistics.

POIRIER, C., (réd.) (1988) *Dictionnaire du français plus*, Montréal, CEC.

POIRIER, C. et al., (réds) (1994) *Langue, espace, société: Les variétés du français en Amérique du Nord*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, vol 27.

POIRIER, C., (sous presse) «De la soumission à la prise de parole: le chemin de la lexicographie au Québec», *Cultures, Ideologies and the Dictionary*, B. Kachru (dir.), University of Illinois.

POLITZER, R., (1960) *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*, New York, Ginn & Co.

POLITZER, R., (1965) *Foreign Language Teaching. A Linguistic Introduction*, Preliminary edition, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

POPLACK, J., (1985) «*Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español*», *Towards a Typology of Code-switching*.

PROCHER, L., (1993) «Le point sur... Compétence», *Ici et là*, janvier, n° 26.

PORQUIER, R., (1989) «Quand apprendre c'est construire du sens», *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial: ... Et la grammaire, pp. 123-132.

POTTIER, B., (1973) «Les langues dans le monde», *Le Langage*, (sous la direction. de Bernard. Pottier), Paris, CEPL, pp. 226-249.

POTTIER, B., (1987) *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette.

POTTIER, B., (1992) *Sémantique générale*, Paris, P.U.F. (trad. en espagnol. *Semántica general*, Madrid, gredos, 1993).

PURVES, A.C. (éd.), (1988) *Writing Accross Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, vol. 2, Newbury Park (Cal.), Sage Publication.

PY, B., (1984) «L'analyse contrastive: historique et situation actuelle», *Le Français dans le monde*, n° 185, pp. 32-37.

QUILIS, A. et coll., (1974) *Lengua española*, Valladolid.

QUILIS, A. et J.A. FERNÁNDEZ, (1969) *Curso de fonética y fonología españolas (para estudiantes angloamericanos)*, Madrid, Consejo superior de investigaciones cientificas.

RATTUNDE, E., (1980) «Stabilité vs instabilité des connaissances intermédiaires», *Encrages*, numéro spécial: Acquisition d'une langue étrangère, Paris, Université de Paris-VIII.

RECANATI, F., (1979) *La Transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil.

RECTOR, M. et A. TRIUTA, (1985) *Comunicàs nàos-verbal: A gestualidade brasileira*, Pétropolis, Brasil, Edit. Vozes.

REICHLER-BEGUELIN, M.J. et coll., (1988) *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

RENARD, R., (1971) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

RIVERS, W., (1968) *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, The University of Chicago Press.

ROBINS, R.H., (1973) *Linguistique générale: une introduction*, Paris, Colin.

ROSS, J., (1976) «L'étude des variétés et l'enseignement de la langue», *Le Français dans le monde*, n° 121, mai-juin, pp. 11-17.

ROSSI-LANDI, F., (1973) *Ideologies of Lingistic relativity*, The Hague, Mouton.

ROULET, E., (1971) *Un Niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ROULET, E., (1971) «Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes» *Le Français dans le monde*, n° 85, décembre.

ROULET, E., (1976) «Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte», *Bulletin CILA*, Neuchâtel, n° 23, pp. 18-29.

ROULET, E., (1985) «Apprendre à communiquer c'est apprendre à négocier», *Langues et linguistique*, Québec, Université Laval, n° 11, pp. 37-57.

ROULET, E., (1991) «L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours», *Revue de l'ACLA*, vol. 13, n° 2, pp. 7-22.

ROULET, E. et coll., (1985) *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.

RUBIN, A., (1980) «A Theoretical Taxonomy of the Differences Between Oral and Written Language», Spiro, R.J., B.C. Bouce et W.F. Brewer (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, pp. 411-438.

SALEH, S., (1987) «Communication non-verbale et implications pédagogiques», *Publications des travaux de l'IREL (Institut de recherches sur l'enseignement des langues) de Besançon*, Bulletin n° 4, pp. 55-86.

SALINS, G.D. et coll., (1988) *Exercices de grammaire, perfectionnement*, Paris, Hatier.

SÁNCHEZ, A. et J.A. MATILLA, (1992) *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, Sociedad general española de librería, s.a.

SAPIR, E., (1968) «Le langage», *Linguistique*, Paris, Minuit.

SAPORTA, S., (1966) «*Applied Linguistics and Generative Grammar*», Valdman, A. (réd.), *Trends in Language Teaching*.

SAUSSURE, F., (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SCHAFF, A., (1966) «Langage et réalité», *Le Collectif: Problèmes du langage*, Paris, Gallimard.

SCHULTE-HERBRÜGGEN, H., (1963) *El Lenguaje y la visión del mundo*, Santiago, Université du Chili.

SEARLE, J.R., (1972) *Les Actes de discours*, (trad. de *Speech Acts*) Paris, Herman.

SÉGUIN, H., (1991) «Le Professeur de français face à la réforme de l'orthographe», *AQEFLS*, vol. 13, n° 1, pp. 5-19.

SELINKER, L., (1972) «Interlanguage», *IRAL*, vol. 10, n° 3.

SELINKER, L., (1978) «Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage System», *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 3, pp. 143-192.

SELINKER, L., (1980) «Les domaines de référence dans une théorie de l'interlangue, Rapport d'atelier», *Encrages*, numéro spécial, Paris, Université de Paris-VIII, pp. 85-86.

SHEEN, R., (1984) «*The Influence of Error Analysis in the Teaching of Foreign Languages*», Villa, N. et M. Danesi, *Studies in Italian Applied Linguistics*, Ottawa, The Canadian Society for Italian Studies.

SOLE, Y.R., (1970) «*Correlaciones socio-culturales del uso de tú, vos y usted en la Argentina*, Perú y Puerto Rico», De Thesaurus boletín del Instituto de Caro y Cuervo, tomo XXV, Bogotá, pp. 1-34.

SWADESH, M., (1966) *El Lenguaje y la vida*, Mexico (trad. de Christine de Heredia: Le Langage et la vie humaine, Paris, Payot).

STEFANINI, J., (1992) *Linguistique et langue française*, Paris, CNRS.

TANNEN, D., (1993) *Décidément, tu ne comprends pas!: comment surmonter les malentendus entre hommes et femmes*, (trad. de Gasarian, É. et S. Smith), Paris, Laffont.

TARDIF, C. et R-H. ARSENEAULT (1986) *Radio-Puce*, livre et cahier d'activités, Montréal, Centre éducatif et culturel inc. (collection OPUS 2000).

TEYSSIER, P., (1976) *Manuel de langue portugaise. Portugal-Brésil*, Paris, Éditions Klincksieck.

THÉORET, M. et A. MAREUIL, (1991) *Grammaire du français actuel pour les niveaux collégiaux et universitaires*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc.

TODOROV, T., (1966) «Recherches sémantiques», *Langages*, n° 1; «Les anomalies sémantiques», *Langages*, n° 1.

TREMBLAY, R., et coll., (1984) *Connecting. Level One. Module Planning and Teacher's guide*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc.

Triangle, (1985) «Le rôle de la littérature dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères», Paris, n° 4.

VALDMAN, A., (1981) «Systèmes approximatifs d'apprenants et enseignement du français langue seconde», Léon, P. et J. Yashinsky (réd.), *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*, Montréal, Didier.

VALIN, R., (1955) *Petite introduction à la spychomécanique du langage*, Québec, Presses de l'Université Laval.

VAN DIJK, T., (1977) *Text and Context*, Londres, Longman.

VAN TESLAAR, A.P., (1963) «Les domaines de la linguistique appliquée», *IRAL*, vol. 1, n° 1, pp. 50-77.

VARDAUGH, R., (1972) *Introduction to Linguistics*, New York: McGraw-Hill.

GARANT VIAU, C., (1994) *La Portée des sons. Phonétique pratique. Niveaux intermédiaire et avancé*, Les cahiers de français, n° 12, Québec, Faculté des Lettres, École des langues vivantes, Université Laval.

VIGNER, G., (1980) *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette.

VIGNER, G., (1982) *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLÉ international.

VIGNER, G., (1987) «Comptence textuelle et compétence lexicale», *Le Français dans le monde*, n° 210, juillet, pp. 47-53.

VINAY, J.P. et J. DABERNET, (1971) *Stylistique comparée du français et de l'anglais: cahier d'exercices: livre du maître*, Montréal, Libairie Beauchemin.

VIVÈS, R., (1989) «La grammaire: quelques repères pour faire le point.» La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, *Triangle*, n° 8, pp. 33-42.

WARDAUGH, R., (1970) «*The Contrastive Analysis Hypothesis*», ***TESOL Quaterly***, vol. 4, n° 2.

WATZLAWICK, P. et coll., (1972) *Une Logique de la communication*, Paris, Seuil (trad. de *Pragmatics of Human Communication*, New York, W.W. Norton, 1967).

WIDDOWSON, H.G., (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, CREDIF/Hatier.

WIDDOWSON, H.G., (1988) «Authority and Autonomy in Second Language Teaching», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 10, n° 2, pp. 7-14.

WILKINS, D.A., (1972, 1980) *Linguistics in Language Teaching*, Suffolk, Angleterre, Edward Arnold Publications.

WHORF, B.L., (1956) *Language, Thought, and Reality*, Cambridge, Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

YAGUELLO, M., (1988) *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.

YAGUELLO, M., (1989) *Le Sexe des mots*, Paris, Belfond.

YAGUELLO, M., (1992) *Les Mots et les femmes*, 3e éd., Paris, Payot.

DENISE PERRON est chargée de cours à l'Université Laval depuis 1981. Elle y a d'abord enseigné le français langue seconde puis l'espagnol et la linguistique. En 1992, elle obtient un doctorat en linguistique (didactique des langues). Depuis elle a publié un article sur la compréhension orale et la sensibilisation à la variation linguistique, un cahier d'exercices pour l'espagnol et un récit poétique en espagnol.

GERARDO ALVAREZ a été professeur de linguistique à l'Université Laval jusqu'en 1994. Il enseigne présentement à l'Université de Concepción, au Chili.

BEST COPY AVAILABLE